

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANTONIA LUCY LIMA MAIA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO
DE PINHAIS (2009-2012)**

CURITIBA

2013

ANTONIA LUCY LIMA MAIA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO
DE PINHAIS (2009-2012).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Evelcy Monteiro
Machado

CURITIBA

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Catalogação na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Maia, Antonia Lucy Lima

Educação de jovens e adultos : políticas públicas no município de Pinhais (2009-2012). / Antonia Lucy Lima Maia. – Curitiba, 2013. 109 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Evelcy Monteiro Machado

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de adultos – Pinhais-PR. 2. Educação – Políticas públicas. 3. Alfabetização de adultos. I. Título.

CDD 374.012

PARECER




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ata número 1018 (um mil e dezoito) referente à sessão pública de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação. Aos vinte e seis dias do mês de março do ano dois mil e treze, às quinze horas no Anfiteatro 400 (quatrocentos), quarto andar, Edifício D. Pedro I, instalou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação, intitulada **"EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PINHAIS (2009-2012)"**, desenvolvida pela mestrandia **ANTONIA LUCY LIMA MAIA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Professora DR^a EVELCY MONTEIRO MACHADO, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelas professoras: DR^a ROSE MERI TROJAN e DR^a RITA DE CÁSSIA DA SILVA OLIVEIRA (Membros Titulares). A Presidenta da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra à mestrandia, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de dissertação. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada membro da Banca, bem como a defesa, pela mestrandia, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que a mestrandia está apta a receber o título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. A Presidenta da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, Área de Concentração Educação, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da dissertação, versão esta devidamente aprovada pela professora orientadora. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Curitiba, vinte e seis de março do ano dois mil e treze.


Dr^a Evelcy Monteiro Machado


Dr^a Rose Meri Trojan


Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira


ANTONIA LUCY LIMA MAIA

CONFERE COM O ORIGINAL

Em 26/03/2013


Amanda Brandão



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas que tiveram o direito à educação negado e que mesmo assim não desistiram de aprender ao longo da vida, vendo na Educação de Jovens e Adultos um espaço para compartilhar saberes.

AGRADECIMENTOS

A existência deste trabalho só foi possível por meio da construção coletiva ao longo de dois anos de mestrado.

Agradeço a Deus a saúde e a força para vencer obstáculos, não permitindo que o cansaço me dominasse.

Agradeço imensamente à minha família pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida em especial aos meus pais, Francisco e Luzia, meus primeiros e eternos professores a quem devo tudo o que sou.

Aos meus irmãos: Lúcia, Luciano e Raimunda pelo incansável apoio.

À minha orientadora, Prof^a Evelcy Monteiro Machado minha sincera gratidão por seu profissionalismo, sua paciência e generosidade abundantes, que tantas vezes impediram que minhas limitações me fizessem desistir no meio do caminho. Agradeço por tamanha dedicação à realização deste trabalho nesses dois anos de parceria e por ter ampliado meu olhar e minha compreensão sobre políticas educacionais e especialmente sobre a Educação de Jovens e adultos.

Aos professores da linha de Políticas Educacionais da UFPR que caminham com o tempo propondo paz, fazendo comunhão e despertando sabedoria.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e contribuíram muito para a conclusão desse trabalho: Maria Tereza Carneiro Soares, Rose Meri Trojan e Roberto da Silva.

Aos professores que participaram da banca de defesa, Rose Meri Trojan e Rita de Cássia da Silva Oliveira, exemplos de competência, profissionalismo e dedicação.

À coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do município de Pinhais Solange Penna pela valiosa contribuição e prontidão ao prestar informações essenciais para a realização dessa pesquisa.

Aos diretores, pedagogos e professores da modalidade EJA do município de Pinhais que participaram da pesquisa.

A todos os que me acompanharam nessa caminhada, criando sempre um novo dia, uma nova esperança; Compartilharam minhas batalhas na procura do saber; trocaram idéias, deram coragem, quando queria esmorecer; Vocês que, muitas vezes, compreenderam minhas renúncias. Obrigada.

RESUMO

Trata-se de um estudo sobre as políticas educacionais para os anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos, EJA, no município de Pinhais no período de 2009 a 2012. Procurou esclarecer quais políticas foram implementadas no município para a modalidade com vistas a atender e cumprir a meta de superação do analfabetismo. O estudo é de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa. Objetiva analisar a contribuição das políticas na efetivação do direito à educação, às condições de acesso, permanência e continuidade dos estudos com vistas à transformação social e exercício da cidadania. Está organizado em partes. Na primeira, “do direito à educação ao desafio da superação do analfabetismo no Brasil” ressalta-se que a educação, decorrente da evolução dos direitos humanos, além de ser direito social, é pré-requisito para o usufruto dos demais direitos. A segunda intitulada “políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil” destaca essa modalidade de ensino permeada por lutas pela conquista de maiores direitos, ao longo de sua trajetória e que atualmente, no campo das políticas, novas ações podem favorecer a sua ressignificação. O capítulo “Políticas educacionais para os anos iniciais da educação de jovens e adultos no município de Pinhais- PR”, terceira parte do estudo, investiga o processo ocorrido em nível municipal visando estabelecer relações entre as políticas educacionais para a EJA e as políticas de efetivação dos direitos humanos e promoção de cidadania por meio do resgate de seu sentido político. As políticas públicas entendidas como conjunto de ações que o poder público realiza, visando o efetivo exercício da igualdade, base de toda ordem social e as garantias dos direitos, consideradas nesse estudo, são orientadas por princípios de emancipação e autonomia defendidos por Paulo Freire. Também fundamentam este estudo Arroyo (2005), Bobbio (2004), Boneti (2000), Beisiegel (1997), Cury (2005), Freire (1982), Gadotti (2003), Brandão (2001), Paiva (1997), Soares (2001), Di Pierro (2008), Haddad (2006), dentre outros. Para discutir as políticas educacionais para a EJA foram analisados documentos legais da área da educação a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996; outros documentos de caráter infraconstitucional e a legislação municipal que trata das garantias para acesso, permanência e qualidade de ensino dessa modalidade. Para investigação do caso Pinhais foram coletados e analisados: documentos oficiais do município período de 2009 a 2012; registros sobre os alunos, nas escolas; dados sobre a EJA no município, com a coordenadora a partir de entrevista semi-estruturada e questionários. Na última parte foram tecidas considerações sobre as políticas implementadas no município com vistas a atender e cumprir a meta de superação do analfabetismo. Observa-se, finalmente, que para o município de Pinhais, considerado “território livre do analfabetismo em 2012, apesar dos avanços apresentados persiste o desafio de melhorar o ensino fundamental, mantenedor permanente das demandas para a EJA.

Palavras- chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos; Direito à Educação.

ABSTRACT

This is a study of educational policies for the initial years of Youth and Adults, EJA, in the city of Pinhais in the period 2009- 2012. Sought to clarify what policies have been implemented in the municipality for the sport in order to meet and fulfill the goal of overcoming illiteracy. The study is qualitative, descriptive and interpretative. The analysis the contribution this policies in ensuring the right to education, the conditions of access, retention and continuity of studies aimed at social transformation and citizenship. It is organized into four parts. At first, "the right to education to the challenge of overcoming illiteracy in Brazil" emphasizes that education, due to the evolution of human rights, in addition to being a social right, is a prerequisite for the enjoyment of other rights. A second titled "policies for the youth and adults in Brazil" stands this type of educational permeated of fight her biggest achievement of rights, throughout is career and currently, in the field of publics policy, new shares may favor is redefinition chapter" Educational policies for the early education of youth and adults in the city of Pinhais- PR"- your part of the study, the process investing occurred at the municipal level in order to relationships between educational policies for adult education and policy enforcement of human rights and promotion of citizenship through the redemption of its political sense. Public policies understood as a set of actions that the government performs, targeting the effective exercise of equality, the basis of a social rights and guarantees, considered in this study, are guided by principles of emancipation and autonomy advocated by Paulo Freire. This study also founds Arroyo (2005), Bobbio (2004), Boneti (2000), Beisiegel (1997), Cury (2005), Freire (1982), Gadotti (2003), Brandão (2001), Paiva (1997), Soares (2001), Di Pierro (2008), Haddad (2006), among others. To discuss educational policies for the EJA analyzed legal documents in the field of education from the 1988.Constitution and the 1996 LDB, other documents infra character and municipal legislation dealing with guarantees for access, retention and quality of education in this modality. To investigate the case and collect the Pinhais were analyzed: official documents of the municipality, the period from 2009 to 2012; records on students, schools, data on adults education in the country, with the coordinator from semi-structured data on adult education in schools, with teachers- collection done through questionnaires. Part of the last considerations were made on the policies implemented in the city in order to meet and fulfill the goal of overcoming illiteracy. Finally that for the city of Pinhais, considered "territory free of illiteracy in 2012, despite the advances presented the challenge remains to improve basic education maintainer permanent demands for EJA.

Keywords: Youth and Adults; Public Policy for the Education of Youth and Adults; Right to Education.

LISTA DE SIGLAS

ALFASOL	- Associação Alfabetização Solidária
APM	- Associação dos Municípios do Paraná
CF	-Constituição Federal
CES	- Centro de Estudos Supletivos
CEEBEJAS	- Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos
CMEIS	- Centros Municipais de Educação Infantil
CNBB	- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COEJA	- Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos
COMEP	- Conferência Municipal de Educação de Pinhais
CONFITEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários da Educação
CPC	- Centros Populares de Cultura
DCE	- Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DEJ	- Departamento de EJA
DEEP	- Diretoria de Estatísticas Educacionais
DEPEN	- Departamento Penitenciário
EC	- Emenda Constitucional
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	- Educação de Jovens e Adultos

ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ENEJAS	- Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
FAT	- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNEP	- Fundo Nacional para a Educação Pública
FPEJA	- Fórum Paranaense Educação de Jovens e Adultos
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas educacionais
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MST	- Movimento dos Sem Terra
TEM	- Ministério do Trabalho e Emprego

NAES	- Núcleos avançados de Ensino Supletivo
ONGS	- Organizações não Governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAS	- Programa Alfabetização Solidária
PBA	- Programa Brasil Alfabetizado
PIB	- Produto Interno Bruto
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
PLANFOR	- Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SEDH/PR	- Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SEPIR	- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UNDIME	- União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	- União Nacional de Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 -	ANALFABETISMO NOS ESTADOS BRASILEIROS.....	31
MAPA 2 -	MUNICÍPIO DE PINHAIS.....	69

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- TAXA DE ANALFABETISMO NAS REGIÕES DO BRASIL EM 2011.....	31
TABELA 2- TAXA DE ANALFABETISMO EM CADA ESTADO BRASILEIRO SEGUNDO O CENSO 2010 DO IBGE.....	32
TABELA 3 - PERCENTUAL DO ANALFABETISMO POR FAIXA ETÁRIA - 2010.....	34
TABELA 4 - TAXA DE ANALFABETISMO POR CATEGORIAS SELECIONADAS- POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS DE 2004 - 2009 (%).....	36
TABELA 5 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EJA.....	38
TABELA 6 - MATRÍCULA NA EJA EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO CARCERÁRIA EM PENITENCIÁRIAS.....	38
TABELA 7 - EJA- MATRÍCULA (2010) ENSINO FUNDAMENTAL + MÉDIO.....	39
TABELA 8 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	40
TABELA 9 - DADOS POPULACIONAIS.....	62
TABELA 10 - TAXA DE ANALFABETISMO DO PARANÁ EM RELAÇÃO À REGIÃO SUL E AO BRASIL.....	62
TABELA 11- FAIXA ETÁRIA DA POPULAÇÃO DE PINHAIS	69
TABELA 12- TAXA DE ANALFABETISMO SEGUNDO FAIXA	

ETÁRIA - 2010.....	71
TABELA 13 - INDÍCE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO	
BÁSICA	72
TABELA 14 - NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS PELA REDE	
MUNICIPAL DE ENSINO POR ETAPA E MODALIDADE	
2003 A 2012	73
TABELA 15 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MATRÍCULA E	
TAXAS DE ABANDONO, APROVAÇÃO,	
REPETÊNCIA, SEMESTRES DE 2006 A 2010	75
TABELA 16 - NÚMERO DE ALUNOS POR ESCOLA.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL.....	24
1.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	24
1.2 O DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL	30
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	42
2.1 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANTERIORES À CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	42
2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	46
2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA LDB, LEI Nº 9394/1996.....	51
2.4 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE 2000	57
2.5 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ	60
2.6 O DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO NO PARANÁ	61
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PINHAIS – PR	65
3.1 O MUNICÍPIO DE PINHAIS	65
3.2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PINHAIS	70
3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PINHAIS (2009-2012)	74
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES	105

INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se às políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos implementadas no município de Pinhais - PR no período de 2009 a 2012 com vistas a atender e cumprir a meta de superação do analfabetismo.

A preocupação inicial ocorreu no campo da compreensão da garantia do direito à educação, especificamente para os jovens e adultos que, ao longo dos anos, foram impedidos de exercer esse direito. Portanto, partiu-se do pressuposto de que a ampliação dos direitos, assim como o direito à educação, faz parte de um movimento que se insere no território nacional, compondo parte dos direitos típicos dos regimes democráticos.

Bobbio (1992) dá ênfase à questão da ampliação dos direitos, passando por toda uma discussão histórica que aponta para o nascimento dos chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o “estado de direito”. Nesse estado, o indivíduo tem face ao Estado, não somente direitos privados, mas também públicos. Cabe, portanto, ressaltar que o estado de direito consagra-se como sendo o estado dos cidadãos.

No Brasil, ressalta-se a necessidade de garantir a Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito. Observa-se o aspecto quase sempre marginal desta modalidade de ensino, pois as políticas públicas referentes à EJA tiveram, no transcorrer da história da educação brasileira, um caráter compensatório e, na maioria das vezes com experiências muito pontuais, pretendendo apenas resolver a questão imediata do analfabetismo, sem uma preocupação em oportunizar políticas mais permanentes e que dessem uma continuidade ao processo de educação desses jovens e adultos.

No cenário atual o discurso e, de certo modo, a prática estão se modificando. Percebe-se que a questão normativa direcionada à educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, as políticas públicas referentes a essa modalidade, tiveram um relativo progresso.

São exigências da sociedade e do mundo do trabalho que a educação e, nesse caso, a Educação de Jovens e Adultos assegure aos alunos a aquisição e o domínio da linguagem e dos códigos, as noções de matemática e os fundamentos das ciências sociais e naturais, de modo a permitir ao aluno o acesso aos bens

culturais e tecnologicamente necessários à participação social e inserção no mundo do trabalho.

Esse estudo é justificado pela questão do analfabetismo como fenômeno social, presente em todos os continentes, ainda que com diferentes feições. É um problema central da educação, pertinente à política educacional e ao Estado, seja qual for o nível de desenvolvimento em que se encontre a sociedade.

Situando o Brasil no quadro mundial do analfabetismo, observa-se uma realidade alarmante e historicamente já posta em evidência. Atualmente, o país convive com quase 13 milhões de adultos analfabetos e com um taxa de analfabetismo de 9,6%, segundo o censo demográfico (IBGE, 2010).

Conhecer, compreender e desvelar a complexidade da questão do analfabetismo e das políticas para a Educação de Jovens e Adultos continua a ser tema relevante.

O interesse por essa pesquisa relaciona-se também às experiências pessoais adquiridas durante o percurso escolar e profissional da pesquisadora. Desde a formação no magistério e depois no curso de Pedagogia, quando percebia lacunas nas políticas destinadas ao ensino de jovens e adultos, até na vivência profissional como docente dessa modalidade de ensino que oportunizou, a partir da prática, refletir sobre os encaminhamentos e políticas que norteavam a EJA.

Os alunos jovens e adultos apresentavam como se constatava na época as mais diversas histórias de vida e motivos para a exclusão do sistema escolar como: distância das escolas; o ingresso no mundo do trabalho para garantir a sobrevivência da família; a ajuda à família na agricultura de subsistência; a falta de adequação ao sistema escolar regular e até a falta de incentivo por parte dos pais e da família. Assim surgiu o questionamento de como trabalhar os conteúdos das disciplinas e acompanhá-los nas suas atividades em sala de aula sem ter conhecimentos pedagógicos específicos dessa modalidade de ensino.

A partir de muitas leituras sobre o tema e das opiniões e expectativas dos diversos atores da educação de jovens e adultos, a pesquisadora sentiu-se motivada a investigar e conhecer mais profundamente como se concretizam as políticas públicas destinadas a essa parcela da população.

A municipalização da oferta de serviços de Educação Básica de Jovens e Adultos e programas de alfabetização constituem, atualmente, uma evidência que se depara com um quadro de carências, por parte dos municípios, em relação à

estruturas administrativas, instalações físicas, recursos humanos e experiências pedagógicas para ofertar um ensino com boas condições.

Ainda há que se considerar o compromisso político de cada governo com a modalidade tendo em vista motivos eleitoreiros, que são reforçados pelas pressões localizadas de demanda ou reivindicações locais.

A partir dessas reflexões em torno da própria experiência e considerando o destaque que a educação de jovens e adultos vem alcançando no contexto das políticas públicas optou-se por pesquisar as políticas para a EJA em âmbito municipal.

O estudo da política municipal de EJA tem sua importância quando se reconhece que o Município é a primeira instância educativa, e que é a partir dele que nos inserimos num país e num mundo do qual ele é integrante e integrador.

Nesse sentido, o Município, e mais especificamente seu projeto de Educação de Jovens e Adultos, é aqui compreendido em sua dimensão política, o que nos leva a compreendê-lo como uma arena social e política, onde se sobrepõem diferentes interesses, influências, argumentações e conflitos.

A importância dessa pesquisa ocorre pelo fato do tema estar diretamente relacionado aos direitos sociais, especificamente o direito à educação, assegurado na legislação brasileira a todos os cidadãos, mas que tem sido muitas vezes negligenciado na prática.

Acreditando nas potencialidades da Educação de Jovens e Adultos, espera-se contribuir com os estudos da área de Políticas Públicas para a EJA. Considerando que o indivíduo adulto analfabeto ou com pouca escolaridade fica à margem da sociedade, seu campo de ação permanece limitado em razão de dificuldades de expressão de pensamento e possibilidade de adquirir novos conhecimentos pela compreensão e interpretação dos códigos de leitura e escrita.

Nesse contexto, é relevante o aprofundamento de estudos sobre as políticas de educação de jovens e adultos, em virtude de que esse atendimento pode vir a contribuir com a diminuição do quadro de exclusão social presente no Brasil.

Essa pesquisa qualitativa descritiva define-se a priori com base na compreensão dos fenômenos educativos como influenciados por múltiplos fatores e constituídos por diversos saberes e sujeitos.

Uma pesquisa qualitativa pode ser caracterizada, conforme Minayo (1996, p.21 e 22), como aquela que possibilita a valorização do “(...) universo de

significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Nesta perspectiva de trabalho científico a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento principal. Os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior que com o produto; os significados que os diversos sujeitos atribuem às coisas são objeto de atenção do pesquisador; a pesquisa é indutiva, ou seja, não há a preocupação em buscar a comprovação de hipóteses definidas a priori; os focos de interesse do pesquisador vão se refinando e sendo reelaborados durante o processo de pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11).

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.16)

(...) a expressão investigação qualitativa é um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Tais características fundamentam-se no princípio da flexibilidade, isto é, permitem usar variada gama de instrumentos e reconhecem a variedade de situações que contribuem para aumentar nosso conhecimento sobre o objeto de pesquisa.

Os procedimentos utilizados/construídos durante a investigação foram confrontados de maneira a garantir a validade de uma pesquisa de cunho qualitativo, e se apóia nas contribuições de Oliveira (2002, p.10), que considera os seguintes elementos como fundamentais na busca dessa validade:

(...) o confronto de fontes; a complementaridade de instrumentos metodológicos e referenciais teóricos; a revisão colaborativa de entrevistas e registros de observações; o debate constante sobre princípios interpretativos e resultados que emergem do processo de pesquisa.

Partindo do entendimento de que uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, compreende-se que é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições, não tratando a política educacional isolada de outras manifestações sociais.

Sendo assim o estudo de uma política educacional requer para a apreensão da sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública, isto é compreender que esse

processo é pautado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, uma vez que a política educacional não é definida sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe.

Segundo Mainardes (2009 p.4-16) a pesquisa de políticas educacionais comprometida com uma perspectiva crítica e dialética, demanda uma investigação abrangente e aprofundada no conjunto de influências que atuam no processo de formulação de políticas, tais como influências globais, internacionais, agências multilaterais, arquiteturas políticas nacionais e locais, indivíduos, grupos, redes políticas, entre outros.

A captação do movimento das políticas educacionais sob uma perspectiva dialética envolve não apenas uma reflexão teórica, mas a busca por um método investigativo que aproxime da complexa dinâmica dos fenômenos. Diante disso o método utilizado para o desenvolvimento dessa pesquisa compreende uma perspectiva dialética.

Dialética é a arte de dialogar, ou seja, de argumentar e contra-argumentar em relação a assuntos que não podem ser demonstrados. A dialética, portanto, restringe-se, nesse caso, à emissão de opiniões, “(...) que poderiam ser consideradas racionais, desde que fundamentadas em uma argumentação consistente” (MEZZAROBÀ; MONTEIRO, 2003, p.71)

Há também outra forma de entender o método dialético, que disciplina a construção de conceitos para diferenciar os objetos, e examiná-los, com rigor científico. Dessa forma, aquilo que se coloca perante o pesquisador como verdade deve ser contraditado e confrontado com outras realidades e teorias para se obter uma conclusão, uma nova teoria. Utilizar o método dialético como raciocínio faz com que seja possível “(...) verificar com mais rigor os objetos de análise, justamente por serem postos frente a frente com o teste de suas contradições possíveis” (MEZZAROBÀ; MONTEIRO, 2003, p.72)

O método dialético pode ser entendido como um método de movimento. Segundo Demo (1985, p.91)

O que a dialética faz é captar as estruturas da dinâmica social, não da estática. Não é, pois, um instrumental de resfriamento da história, tornando-a mera repetição estancada de esquemas rígidos e já não reconhecendo conteúdos variados e novos, mas um instrumental que exalte o dinamismo dos conteúdos novos, mesmo que se reconheça não haver o novo total.

No percurso metodológico adotado a relação entre a teoria e a realidade foi considerada numa perspectiva dialógica, em que os condicionantes históricos, o entendimento das múltiplas relações sociais e as mediações que condicionam o processo foram levados em conta.

Partindo desses pressupostos, definiu-se o tipo de pesquisa, de campo e documental, por isso a perspectiva assumida baseou-se na análise histórico-crítica, pois é através da apreensão das relações sociais e das contradições que essas relações propiciam que podemos vislumbrar os sujeitos sociais que fazem parte do processo, e compreendem o resultado das ações ocorridas. Por conta disso, nesse tipo de abordagem metodológica, tanto o objeto de estudo quanto o pesquisador estão relacionados num processo de interação entre o objeto do conhecimento e o sujeito.

Seguindo a perspectiva teórico metodológica histórico crítica para a fundamentação da pesquisa considerou-se os condicionantes e determinantes das políticas públicas referentes à Educação de Jovens e adultos e os desdobramentos que eles acarretam tanto para o campo educacional, quanto na vida social e produtiva dos sujeitos.

Como esfera de Governo a ser pesquisada foi escolhida a municipal devido à grande importância adquirida pelos municípios na provisão dessa modalidade de ensino nos últimos vinte anos.

O município de Pinhais foi escolhido por ser o menor município do Estado do Paraná em extensão territorial, além de ser um município novo, com 20 anos de emancipação e que, desde o ano de 2002, atende a modalidade EJA, apresentando progressiva redução nas taxas de analfabetismo na população maior de 15 anos, conseguindo ser declarado pelo MEC como território livre do analfabetismo no ano de 2012. Foram examinadas as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas pelo município, que possui o seu próprio Sistema Municipal de Ensino, entendendo que a implantação de um sistema próprio possibilitou, ao menos, um considerável grau de autonomia.

Assim, considerando:

- a Educação como um direito humano fundamental necessário para o usufruto dos demais direitos;
- a Educação de Jovens e Adultos/ alfabetização no Brasil, historicamente com atenção a partir de campanhas focalizadas e pontuais;

- a evolução do conceito de alfabetização para o letramento;
- os avanços nas políticas públicas da EJA possibilitadas pela Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, que evidenciam a Educação como direito do indivíduo e dever do Estado;
- o contexto nacional, estadual e municipal da EJA após a Constituição Federal de 1988.
- a aprovação do sistema municipal de ensino de Pinhais em 2009.
- a atribuição pelo MEC, em 2009 de “território livre do analfabetismo” ao município de Pinhais.

É que se estrutura o problema da presente pesquisa: *Quais as políticas implementadas no município de Pinhais (PR) no período de 2009 a 2012 para a Educação de Jovens e Adultos com vistas a atender e cumprir a meta de superação do analfabetismo?*

Para o estudo partiu-se dos seguintes pressupostos: 1- Apesar dos avanços nas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no município de Pinhais, persiste o analfabetismo residual no município. 2-Há a necessidade de continuidade nas políticas para atender a questão do analfabetismo e déficit educacional da população.

O objetivo geral é analisar as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos implementadas pelo Município de Pinhais, no período de 2009 a 2012 no que se refere à efetivação do direito à educação, às condições de acesso, permanência e continuidade dos estudos com vistas à transformação social e exercício da cidadania.

E os objetivos específicos são:

1) Analisar a Educação de Jovens e Adultos como um direito na construção das políticas públicas no Brasil capaz de oportunizar aos educandos a participação política e produtiva das relações sociais, com conduta ética e compromisso político, por meio do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

2) Apontar os avanços e recuos nas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil anteriores e posteriores à Constituição Federal de 1988.

3) Analisar a Educação de Jovens e Adultos como política pública da Educação no município de Pinhais e suas potencialidades de transformação social.

Para o desenvolvimento do estudo, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico em obras consideradas relevantes na história da

produção acadêmica no campo da EJA, referentes à realidade nacional, com o objetivo de fundamentar a análise dos dados coletados. Essa etapa possibilitou um conhecimento geral da história da EJA no diálogo com as ideias de diversos autores e pesquisadores da educação geral e da EJA em particular, a partir de um posicionamento mais crítico que possibilitou ter uma melhor compreensão das contradições e mediações dentro das políticas públicas para a modalidade.

Foram também coletados e analisados documentos legais que se referem à obrigatoriedade da oferta da EJA por parte do poder público e seus determinantes. A coleta de dados relacionados à oferta e a demanda da modalidade foi realizada em órgãos ligados aos governos Federal, Estadual do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais.

Os principais documentos utilizados foram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA de 2000, O Plano Nacional de Educação de 2011 a 2020, os dados do Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000 e de 2010, a pesquisa por amostra de domicílios, a Pnad 2011, a lei que originou o Sistema Municipal de Educação do município de Pinhais, o Plano Municipal de Educação do Município, a Proposta Pedagógico- Curricular para a EJA do Município de Pinhais de 2012, dados do INEP sobre matrículas na EJA- fase I, IDEB do município, dados provenientes da Secretaria Municipal de Educação do Paraná, Diretrizes Curriculares para a EJA do Paraná.

Cabe ressaltar que a análise documental deve ser destacada como técnica de abordagem de dados que proporciona a complementação de informações obtidas e revela novos aspectos sobre o objeto de investigação. Para Ludke e André (1986, p.38), "qualquer material escrito pode ser considerado como um documento, pois possui fonte de informação referente ao comportamento humano".

A análise documental foi primordial, pois através do discurso oficial relacionado às críticas de diversos autores foi possível obter uma visão mais ampla e aprofundada não somente da legislação, mas também do ideário em que foram baseados os documentos legais que norteiam a EJA.

Assim, para fins de registro a pesquisa apresenta duas fases, sendo a primeira a fundamentação teórica referente ao tema das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos enquanto um direito humano fundamental – fase 1 e a fase 2 que ocorre por meio da pesquisa de campo realizada no município de

Pinhais junto à secretaria municipal de educação e nas cinco escolas que representam o total de escolas que ofertam a EJA, momento em que foram confrontados a teoria, os dados encontrados e as constatações surgidas.

Para a etapa da pesquisa de campo que complementa o estudo documental foi realizada uma entrevista semi-estruturada contendo questões abertas com a coordenadora municipal da EJA considerada informante fundamental por ter participado da formulação e acompanhamento da política.

A entrevista foi realizada no mês de junho de 2012, com duração de 60 minutos sendo gravada e depois transcrita. O roteiro foi previamente definido.

Para a construção do roteiro de entrevista, considerou-se o que Trivínos (1987, p.146), destaca como sendo uma entrevista semi-estruturada, algo que parte de questões básicas de interesse da pesquisa que “oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante”.

Essa opção, que estabelece uma interação dinâmica entre informante e pesquisador, foi considerada importante na realização deste estudo para se observar os rumos das políticas públicas implementadas para a modalidade EJA na esfera municipal.

Para a entrevista foram elaboradas oito questões que versaram sobre: a identidade da coordenadora, a estrutura e organização da modalidade, sobre os recursos humanos e materiais, formação continuada dos professores, desafios e as políticas públicas implementadas para superar os desafios.

Quanto à identificação a coordenadora entrevistada, tem 46 anos de idade, atuou no cargo de professora e pedagoga do ensino fundamental de Pinhais. É formada em Pedagogia, tem experiência em Ensino Fundamental, especialização em Educação de Jovens e Adultos e atuou como coordenadora da EJA no Município de Pinhais no período de 2009 a 2012.

Às vinte professoras que representavam a totalidade de professores atuantes na modalidade no ano de 2012 foram aplicados questionários com questões abertas. Foi distribuído um questionário para cada professor contendo nove questões abertas contemplando os assuntos: identificação, formação acadêmica, tempo de atuação na EJA, motivação para trabalhar na modalidade, formação continuada, percepção das políticas públicas para a EJA e desafios.

Os questionários foram deixados nas escolas e os professores puderam responder com tranquilidade, já que os questionários foram recolhidos no decorrer de 15 dias.

Para preservar a identidade dos professores, estes foram numerados de 1 a 20 em suas respostas.

Também foram coletadas informações sobre os 121 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos no ano de 2012. A coleta das informações foi realizada utilizando-se as informações presentes nas fichas de matrículas do total de alunos dessa modalidade diretamente nas secretarias das cinco escolas do município que ofertam a EJA. Para tanto foram realizadas visitas agendadas em todas as escolas do município que ofertam a modalidade e as fichas de matrículas foram disponibilizadas pela secretaria de cada unidade escolar.

O perfil do aluno da EJA de Pinhais foi obtido verificando-se: a identidade desse aluno: (gênero, idade, estado civil, número de filhos, ocupação, renda média, moradia, local de origem, motivação para se matricular na EJA)

As informações foram agrupadas, permitindo assim a análise e interpretação com base na literatura existente sobre a temática e a legislação em vigor. O objetivo da análise dos resultados é “(...) organizar, sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação” (GIL, 1999, p.168)

Com base nas respostas obtidas na entrevista com a coordenadora da EJA, nos questionários aplicados aos professores e com o perfil do aluno a análise e a interpretação foram feitas com base na categoria garantia da efetivação do direito à educação.

Essa categoria diz respeito à garantia da efetivação do direito à educação de pessoas jovens e adultas pelo município em análise, através da concretização das políticas educacionais implementadas para a modalidade.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos, sintetizados a seguir:

O primeiro capítulo versa sobre a evolução do direito à educação especificamente o direito à Educação de Jovens e adultos tendo como referência primeira os mandamentos legais. Aborda ainda o desafio da superação do analfabetismo no Brasil.

O segundo capítulo trata das políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil anteriores e posteriores à constituição de 1988. Apresenta ainda as políticas para a EJA no Estado do Paraná.

O terceiro capítulo corresponde à pesquisa de campo sobre as políticas públicas para a EJA desenvolvidas pelo município de Pinhais no período de 2009 a 2012 com vistas ao cumprimento da meta de superação do analfabetismo.

O quarto capítulo refere-se às considerações finais da pesquisa e aponta em quais aspectos o município de Pinhais tem evoluído em suas políticas públicas para a modalidade EJA e em quais aspectos apresenta maiores necessidades de investimentos futuros com vistas a atender a demanda por acesso, permanência e continuidade.

1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL

O primeiro capítulo aborda a evolução do direito à educação. Conta com as referências legais ao direito à educação e a normatização desta oferta. Destaca ainda os desafios enfrentados para a superação do analfabetismo no país.

1.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O nosso país e o mundo são circundados por contrastes e desigualdades de recursos, oportunidades e direitos, poucos concentram muito e a grande maioria das pessoas vivencia a exclusão não somente de recursos financeiros, mas também de outros bens e direitos como oportunidade de participação, poder de decisão, informação e chances de aprendizagem.

O direito à educação é bem mais amplo que o direito à escola e as fases educativas estão presentes durante toda a vida das pessoas com diferentes dimensões e fases. Nesse estudo o direito à educação está centrado na escola, especificamente na Educação Básica de jovens e adultos.

Sobre a importância do direito à educação, Tomasevski (2004, p.15) salienta:

o direito à educação invalida a dicotomia dos direitos humanos que separa os direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais, já que engloba todos ao afirmar e afiançar a universalidade conceitual desses direitos negando-se a aceitar que a desigualdade e a pobreza sejam fenômenos contra os quais não se pode lutar.

A garantia do direito à educação possibilita o acesso a outros direitos ao passo que a sua negação repercute na continuidade da pobreza.

Aprender a ler, escrever e contar é um direito humano fundamental. Quando se vive em um mundo onde a escrita é fundamental, depende-se dessas habilidades para o acesso aos bens materiais, à cultura, ao conhecimento e também para o usufruto dos demais direitos.

Tratar a educação, em especial a educação de jovens e adultos, como um direito humano, também é uma forma de ampliar outros direitos. Tratar a educação como uma necessidade básica constitui-se em condição fundamental para a construção da cidadania. Nesse sentido Haddad (2003, p. 95) argumenta:

Assumir a educação como um direito humano significa afirmá-la como uma necessidade intrínseca ao ser humano e como um direito universal (para todos e com igual qualidade) indivisível e interdependente com relação aos outros direitos humanos destinados a garantir a dignidade para todas as pessoas. Cabe ao Estado a efetivação desse direito.

Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos é marcada pela incoerência entre a afirmação, no plano jurídico, enquanto direito formal da população jovem e adulta à educação básica, e sua negação, na prática, pelas políticas públicas concretas à educação ainda está longe de ser efetivamente, um direito garantido a todos

Internacionalmente, o Brasil é signatário de várias iniciativas em que o tema direito à educação é contemplado, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que trata especificamente da questão educacional em seu artigo 26:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948).

A *Declaração Mundial de Educação Para Todos* aprovada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, em Jontiem, Tailândia, em março de 1990, considera o tema do direito à educação em todo o seu texto.

O direito à educação é reconhecido, juridicamente, tanto no cenário internacional como no nacional. No âmbito internacional, no Pacto Internacional dos

Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificado pelo Brasil, e que, em seu artigo 13, afirma:

Os Estados- partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. (COMPARATO, 2004, p.353)

Nomeadamente no plano da EJA, ainda no âmbito internacional, é indispensável destacar os documentos elaborados nas seis edições das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAS), realizadas até o momento, que reafirmam a EJA como direito de todas as pessoas jovens e adultas e conclamam os Estados Nacionais e Organismos Internacionais a tomarem parte no processo de efetivação deste direito. Foram sedes das CONFITEAS: Elsimore - Dinamarca (1949), Montreal - Canadá (1960), Tóquio - Japão (1972), Paris - França (1985), Hamburgo - Alemanha (1997), Belém- Brasil (2010).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 dedica vários artigos ao direito à educação. No artigo 205, afirma que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988, p.195).

Ao reafirmar a educação como direito do cidadão e dever do Estado, da sociedade e da família, amplia a definição de educação e do campo de aplicação do princípio do direito.

Tratando dos mandamentos legais do Brasil, Cury (2002) ressalta nas Constituições, os avanços e retrocessos na ampliação dos direitos à educação. Traz para a discussão um cenário que ora aponta para a responsabilidade do Estado, no que tange ao dever de ofertá-la, ora como dever da família e do Estado, ora como obrigação do sujeito, ora discute a dicotomia entre o dever do Estado e a obrigação do sujeito. Com isso auxilia a elucidar a importância do direito à educação escolar, que extrapola a exigência da contemporaneidade, no que se refere às novas formas de organização dos processos produtivos e de inserção do sujeito nesse processo, e que é condição de inclusão aos valores da cidadania social e política.

Horta (1998) explora como ocorreu o processo histórico no Brasil da inserção do direito à educação como um dos direitos sociais de cidadania. Dentro dessa proposta, discute as formas de garantir esse direito, assim como analisa a relação entre direito à educação e obrigatoriedade escolar, e a evolução desses princípios garantidores dos direitos na trajetória da educação brasileira.

A consolidação do direito à educação na Constituição de 1988 é produto de avanços históricos em busca da defesa do direito universal do sujeito e cidadão à educação básica. É na amplitude dos beneficiados que se fará a reparação de um direito que foi negado à população de jovens e adultos, ao longo da nossa história.

Foi somente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 que a Educação de Jovens e Adultos conquistou o status de modalidade de ensino integrante da educação básica, possuidora de características próprias.

A municipalização do ensino, proposta pela Constituição Federal de 1988 e concretizada com o FUNDEF tornou-se um importante mecanismo de financiamento da educação, pois possibilitou a sua indução. Nesse sentido, a entidade municipal tornou-se a principal indutora dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos.

O tema educação está presente em todas as Constituições do Brasil, da primeira, outorgada em 1824, até a atual, proclamada em 1988. Isso possibilita o acompanhamento dos progressos e retrocessos a partir do ponto de vista de cada uma, que transforma, conforme o desenvolvimento histórico, as ideias predominantes e as circunstâncias políticas do país em cada uma delas.

Sobre a importância das Constituições Cury, (1985, p.81) afirma:

(...) a constituição expressa o jogo das forças sociais celebradas num pacto jurídico sob o qual e a partir do qual se geram as Leis ordinárias. Ela fixa o poder regulador “que emana do povo e em seu nome é exercido” dividindo-o e atribuindo competências (...). Ela fixa os direitos individuais, assinala quem é e não é cidadão pleno. Determina também princípios que regulam a ordem sócio-econômica, como por exemplo, as relações de trabalho. E, em geral, asseguram princípios que possam formalizar a ordenação educacional do país.

A luta pela inclusão, no texto constitucional, da ampliação da educação básica aos jovens e adultos, adquire atualmente outros limites. A efetivação dos direitos educacionais, na prática das relações sociais, persiste sendo uma questão

eminentemente política que expressa um dos desdobramentos da luta mais extensa pela ampliação e concretização dos direitos de cidadania (BEISIEGEL, 1997).

O artigo 208 da Constituição Federal garante a todos, o direito universal à educação fundamental, na medida em que amplia a garantia de ensino fundamental e gratuito aos que a ele não tiveram acesso. O artigo reitera o direito à educação básica para todos enfatizando o ensino fundamental obrigatório:

Artigo 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A redação original do artigo 208 da Constituição presumia, inclusive, fonte de recursos para o cumprimento dessa obrigação. Entretanto, a emenda constitucional 14/96 elimina a identificação da fonte de recursos e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério- FUNDEF que deixou de fora do seu cálculo, a EJA. Todavia, a natureza pública e subjetiva do direito à educação continua íntegra para todos os jovens, adultos e idosos que desejem se valer dele. “Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade” (CURY,2000).

O formato do direito público subjetivo é uma aquisição importante no rol dos direitos. O importante é notar que o direito público subjetivo conforma-se como um aparelho jurídico de controle de atuação do poder estatal, pois autoriza ao seu titular obrigar judicialmente o Estado a realizar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. Como todo direito cujo elemento é uma prestação de outrem, ele presume um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor (DUARTE, 2004, p.2)

O capítulo II da LDB 9394/1996 traz a Seção V intitulada: *Da educação de Jovens e Adultos* e congrega a EJA como modalidade da Educação Básica, possuidora de características próprias, designando a esta dois artigos: 37º e 38º.

O artigo 5º da LDB 9394/1996 confirma o direito público subjetivo e explicita no parágrafo 3º que qualquer cidadão tem legitimidade para peticionar o Poder Judiciário postulando o cumprimento legal desse direito e determina ainda competências para os Estados e Municípios, num regime de colaboração, e sob a assistência da União. O recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso é uma dessas competências (Brasil, 1996)

A efetividade do referido artigo sugere a obrigação da existência de uma política educacional para a EJA que garanta a universalização do acesso, independentemente da escolarização anterior.

O artigo 37º da LDB indica que a educação de jovens e adultos deverá ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Este artigo, ao deliberar o destino da EJA, apregoa o reconhecimento da existência de uma parcela da população excluída do direito à educação, propondo a restituição desse direito a todos aqueles que o tiveram negado. O parágrafo primeiro do referido artigo responsabiliza os sistemas de ensino por assegurarem a gratuidade de oportunidades educacionais adequadas, avaliando as especificidades do público da EJA, ou seja, distinguindo-se o contexto vivenciado pelo educando, respeitando suas expectativas, estimando os conhecimentos e experiências acumulados, democratizando oportunidades formativas aos jovens e adultos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, robustece os dispositivos constitucionais ao designar à temática educacional na íntegra de seu quarto capítulo, determinando que a oferta educacional deve observar as peculiaridades deste público e a obrigação que cabe ao Estado de promover um acompanhamento efetivo desta oferta (BRASIL, 1990). Este documento legal contrai relevância nas discussões atuais que se tem realizado no campo da EJA em relação à presença cada vez maior de jovens adolescentes que requerem um atendimento voltado para as especificidades desse grupo etário nos processos de escolarização (BRASIL, 1990).

Confere-se à escola a possibilidade de superação de dificuldades atribuídas pelo mundo do trabalho e da ascensão social. Alunos jovens e adultos reconhecem que a escola proporciona capacidades fundamentais para a aquisição de

conhecimentos técnicos e atribuem a ela a responsabilidade pela qualificação social, a proteção de seus direitos e o debate de vários assuntos (HADDAD, 2000, p.50)

1.2 O DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL

O censo demográfico do (IBGE, 2010) confirma que o Brasil possui aproximadamente 13 milhões de jovens e adultos analfabetos correspondendo a 9,6% da população de 15 anos ou mais.

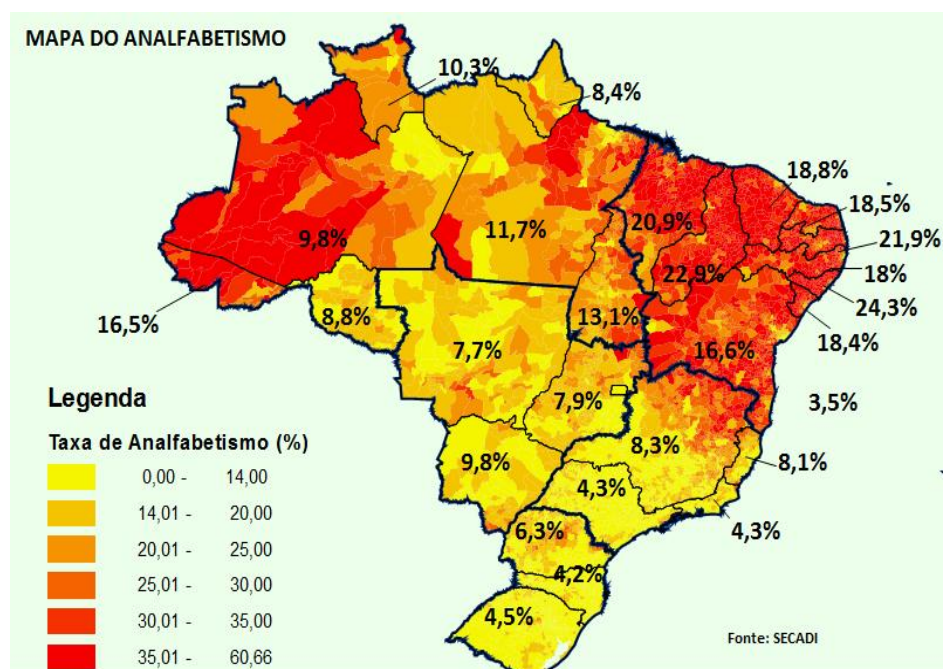
É considerada alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples (IBGE, 2010).

Segundo o IBGE a maior parte dos analfabetos brasileiros encontra-se na região nordeste, em municípios com até 50 mil habitantes, na população com mais de 15 anos, entre negros e pardos e na zona rural, ou seja, encontra-se na população historicamente marginalizada (IBGE, 2012).

Os dados sobre o analfabetismo configuram um cenário de desigualdades conferido a fatores como concentração de terra, renda e oportunidades que caracterizam a sociedade brasileira (FERRARO, 2009).

O Mapa 1 apresenta as taxas de analfabetismo nos Estados brasileiros. Quando a análise dessa taxas é feita segundo as unidades federadas são evidenciadas desigualdades ainda maiores.

MAPA 1 - ANALFABETISMO NOS ESTADOS BRASILEIROS



Fonte: SECADI

Observa-se no mapa 1 que o analfabetismo ainda persiste em todos os Estados Brasileiros em menor ou maior escala.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a renda ainda é o principal fator que determina o analfabetismo no Brasil. Famílias que ganham até um quarto de salário mínimo por mês apresentam 20 vezes mais analfabetos do que famílias que ganham entre três e cinco salários mínimos (IPEA, 2012).

A tabela 1 mostra que o problema do analfabetismo persiste enquanto fenômeno social e distribui-se por todas as regiões do Brasil. As taxas de analfabetismo continuam em queda, porém de forma muito lenta e insatisfatória.

TABELA 1 - TAXA DE ANALFABETISMO NAS REGIÕES DO BRASIL EM 2011

REGIÃO	TAXA (%)
Norte	10,2%
Nordeste	16,9%
Centro-Oeste	6,3%
Sudeste	4,8%
Sul	4,9%

Fonte: Pnad 2011

Percebe-se que o analfabetismo ainda está presente em todas as regiões brasileiras, que é menor nas regiões sudeste e sul e continua com taxas elevadas nas demais regiões, principalmente na região nordeste.

O índice de analfabetismo no Nordeste é quase o dobro da média nacional, enquanto o da região sul se aproxima da metade dessa mesma média. Desse modo o analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais no nordeste é cerca de 3,4 vezes maior que no sul.

Verifica-se que os ritmos de redução são bastante diferenciados e até díspares. Pode-se atribuir tais desempenhos às seguintes causas: fluxos migratórios, envelhecimento da população e, é claro, o nível de acesso aos cursos de alfabetização e educação de jovens e adultos.

A tabela 2 apresenta as taxas de analfabetismo em cada Estado Brasileiro de acordo com o Censo 2010 do IBGE. Entre os estados observa-se que existe muita desigualdade, enquanto o Distrito Federal, que teve o menor índice, apresenta 3,5% o estado de Alagoas, com maior taxa de analfabetismo, apresenta 22,52%.

TABELA 2- TAXA DE ANALFABETISMO EM CADA ESTADO BRASILEIRO SEGUNDO O CENSO 2010 DO IBGE

Estado	(%)	Estado	(%)	Estado	(%)	Estado	(%)
Distrito Federal	3,5	Santa Catarina	3,86	Rio de Janeiro	4,09	São Paulo	4,09
Rio Grande do Sul	4,24	Paraná	5,77	Mato Grosso do Sul	7,05	Goiás	7,32
Espírito Santo	7,52	Minas Gerais	7,66	Mato Grosso	7,82	Amapá	7,89
Rondônia	7,93	Amazonas	9,60	Roraima	9,69	Pará	11,23
Tocantins	11,88	Acre	15,19	Bahia	15,39	Pernambuco	16,73
Sergipe	16,98	Ceará	17,19	Rio Grande do norte	17,38	Maranhão	19,31
Paraíba	20,20	Piauí	21,14	Alagoas	22,52	BRASIL	9,02

Fonte: Censo IBGE 2010

O analfabetismo está localizado em todas as regiões econômicas brasileiras, ainda que com formato diferenciado.

Três estados brasileiros tiveram aumento da taxa de analfabetismo: Acre, Roraima e Santa Catarina. Isso se deve a uma ou mais causas que seguem:

migração entre unidades da federação, mudança de faixa etária e baixa inserção e/ou eficácia nos cursos de alfabetização de jovens e adultos.

A região Nordeste agrupa 52,7% do total de analfabetos do Brasil, segundo pesquisa realizada pelo IBGE. Dos 12,9 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade que não sabem ler nem escrever 6,8 milhões são da região nordeste, que possui taxa de analfabetismo de 16,9%, quase o dobro da média nacional, de 8,6% (PNAD, 2012).

Não obstante a região nordeste ter apresentado o maior progresso na redução do analfabetismo entre as regiões, ainda prossegue com uma elevada taxa de analfabetismo. O indicador declinou 1,9 pontos percentuais, passando de 18,8% em 2009 para 16,9% em 2011. Na pesquisa realizada em 2004, por exemplo, este indicador era de 22,4%. Segundo a pesquisa do IBGE os estados de Alagoas, Maranhão e Piauí apresentam os maiores índices de analfabetismo do país, de 17,3% a 21,8% (IBGE, 2012).

As regiões Sul e Sudeste apresentam taxas de analfabetismo de 4,9% e 4,8%, respectivamente. Na região Centro- Oeste, a taxa foi de 6,3%. Na região Norte esse percentual foi de 10,2% (IBGE, 2012).

A falta de continuidade e de articulação das políticas educacionais de jovens e adultos colaboraram para a postergação da efetivação do direito à educação e sua universalização às pessoas jovens e adultas (FERRARO, 2009).

O analfabetismo tem sido contínuo enquanto um fenômeno social e concentra-se principalmente, nas regiões de menor desenvolvimento social com os menores índices de Desenvolvimento Humano (IDH).

Qualquer proposta de políticas públicas para diminuição do analfabetismo necessita ponderar as diferenças regionais sob o risco de não funcionarem (FERRARO, 2009).

O desafio que os dados apresentam é que ainda são 13 milhões de analfabetos no país e são para eles que as políticas atuais precisam centrar suas estratégias e focalizar ações para o atendimento desse contingente, especificamente. E isso se constitui num desafio que vem atravessando décadas na história do país.

Diferenças entre grupos etários revelam desigualdade das condições de vida das pessoas pertencentes às diversas faixas etárias.

A Tabela 3 demonstra que o analfabetismo enquanto fenômeno social aparece em todas as faixas etárias e que o percentual na população mais idosa é

maior. Enquanto na população de 15 anos ou mais a taxa registrada em 2010 foi de 6,28%, na população de 50 anos ou mais essa taxa ficou em 15,89%

TABELA 3 - PERCENTUAL DO ANALFABETISMO POR FAIXA ETÁRIA – 2010

FAIXA ETÁRIA (ANOS)	TAXA (%)
15 ou mais	6,28
15 a 19	0,88
20 a 24	1,00
25 a 29	1,42
30 a 39	2,65
40 a 49	5,16
50 e mais	15,89

Fonte: Censo Demográfico do IBGE 2010

Pelos dados acima observa-se que embora tenha ocorrido uma diminuição das taxas de analfabetismo na faixa etária dos mais jovens as taxas de analfabetismo persistem altas na faixa etária da população de mais de 50 anos. Percebe-se que por várias razões os idosos possuem mais dificuldade para serem alfabetizados (IBGE, 2010).

A incidência do analfabetismo é elevada entre idosos, em especial nos 20 estados brasileiros que se encontram acima da média nacional e, entre os quais, em sete estados onde mais da metade desse segmento populacional é analfabeta.

A população analfabeta está envelhecendo e se nada for feito por meio das políticas públicas, as quedas nas taxas do analfabetismo só ocorrerão por conta da mortalidade desta população analfabeta.

O Censo demográfico do (IBGE, 2010) também mostra que a taxa de alfabetização é desigual entre negros e brancos. Apesar da redução das taxas de analfabetismo no Brasil, ainda persistem grandes diferenças entre a taxa de alfabetização de negros (pretos e pardos) e brancos. Segundo os dados, a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas de 15 anos de idade é de 14,4% e 13% respectivamente, contra 5,9% dos brancos (IBGE, 2010).

A diferença torna-se mais visível em municípios de menor porte. O analfabetismo na população preta de 15 anos ou mais chega a 27,1% nos municípios com até 5.000 habitantes e a 28,3% nas cidades entre 5.001 e 20.000 habitantes, caindo para 24,7% nos municípios entre 20.001 e 50.000 habitantes (IBGE, 2010).

Entre os pardos, a taxa de analfabetismo variou de 20% a 22% na faixa que vai dos municípios com até 50.000 habitantes (IBGE, 2010).

Cerca de 50% da população é preta ou parda, segundo dados do Censo 2010. Na pesquisa anterior de 2000, esse número era de 44,7% da população.

Dos 191 milhões de brasileiros registrados no Censo demográfico (IBGE, 2010) 91 milhões são brancos (47,7%), 15 milhões são pretos (7,6%) e 82 milhões são pardos (43,1%). Além disso, cerca de dois milhões são amarelos e 817 mil são indígenas (IBGE, 2010).

Segundo dados do Censo demográfico (IBGE, 2010) destaca-se a concentração de pretos e pardos no Norte e no Nordeste; no Sudeste e Sul a maioria continua sendo de brancos, seguindo os padrões históricos da ocupação do país.

Pretos e Pardos são maioria na população abaixo de 40 anos; já os brancos têm maior proporção de idosos, maiores de 65 anos e, principalmente, maiores de 80 anos de idade (IBGE, 2010).

Os rendimentos médios mensais dos brancos (R\$1.538) e amarelos (R\$ 1.574) se aproximam do dobro do valor relativo aos grupos de pretos (R\$ 834), pardos ou indígenas (R\$ 735) (IBGE, 2010).

As estatísticas informam uma dívida com a população que por determinantes sociais, não tiveram acesso à escolarização e ao domínio da leitura como bens culturais. Essa supressão implica na perda de aparatos indispensáveis para um desempenho mais consciente e significativo na sociedade.

O Censo demográfico do (IBGE, 2010) pesquisou o analfabetismo funcional e constatou que este atinge 20,4% da população. Segundo os dados do IBGE, a escolaridade média do brasileiro ficou em 7,3 anos de estudo isto é, 7,1%, para homens e 7,5% para mulheres. Outro dado pesquisado foi a taxa de escolarização, que chegou a 98,2% em 2011 na faixa etária de 6 a 14 anos sendo esse o percentual de criança na escola (IBGE, 2010).

Arroyo, 2005 alerta para o fato de que:

A realização de um projeto educativo não pode estar desvinculada de outras medidas destinadas a resolver ou pelo menos atenuar problemas sociais como o desemprego, os baixos salários, a falta de habitação, saúde, transporte, cultura entre outros. Não se combate o analfabetismo sem combater as suas causas: condições precárias de vida dos jovens e adultos trabalhadores. Portanto, para além de uma questão puramente pedagógica, o analfabetismo constitui-se uma questão fundamentalmente política, por tratar-se da negação de mais um direito ao lado da negação de tantos outros.

A história do analfabetismo indica a necessidade de repensar a escola pública no Brasil que ainda não conseguiu oportunizar a alfabetização para todos os brasileiros.

A Tabela 4 apresenta a taxa de analfabetismo por categorias selecionadas na população de 15 anos ou mais no período de 2004 a 2009 e aponta as desigualdades existentes entre as taxas de analfabetismo em relação à raça, gênero, renda e evidencia que é nesta categoria que estão as maiores disparidades entre as taxas de analfabetismo no Brasil.

TABELA 4 -TAXA DE ANALFABETISMO POR CATEGORIAS SELECIONADAS – POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS – 2004-2009 (%)

Categorias	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	11,45	11,13	10,47	10,09	9,96	9,70
Norte	12,71	11,55	11,30	10,84	10,73	10,57
Nordeste	22,43	21,89	20,73	19,93	19,41	18,69
Sudeste	6,62	6,58	6,01	5,78	5,81	5,68
Sul	6,29	5,93	5,70	5,47	5,45	5,46
Centro-Oeste	9,18	8,90	8,25	8,05	8,18	7,99
Localização						
Urbano metropolitano	5,17	5,01	4,42	4,42	4,35	4,37
Urbano não metropolitano	10,81	10,48	9,93	9,48	9,36	9,10
Rural	25,88	25,10	24,27	23,42	23,51	22,75
Sexo						
Masculino	11,67	11,38	10,75	10,34	10,16	9,83
Feminino	11,25	10,91	10,22	9,86	9,78	9,59
Raça ou cor						
Branca	7,23	7,05	6,55	6,16	6,24	5,94
Negra	16,27	15,51	14,66	14,20	13,63	13,42
Faixa etária						
15 a 24 anos	3,18	2,88	2,44	2,22	2,16	1,93
25 a 29 anos	5,89	5,78	4,80	4,44	4,18	3,63
30 a 39 anos	8,01	7,80	7,27	6,66	6,64	6,42
40 anos ou mais	19,70	19,11	18,04	17,34	16,86	16,53

Fonte: PNAD/IBGE, 2010

Em relação à raça/cor também são identificadas profundas desigualdades entre os níveis de analfabetismo de brancos e pretos/ pardos. Entre os brancos, o

índice caiu de 7,2% para 5,9%. Por sua vez, a taxa registrada por pretos e pardos declinou de 16,3% para 13,4%. Apesar de, entre estes, a taxa ter sido reduzida em quase 3 pontos percentuais, no período analisado não houve diminuição relativa da distância que separa esses dois grupos étnicos. Em alguma medida, a situação educacional segundo o recorte étnico é afetada pela variável socioeconômica.

As diferenças entre os sexos no que se refere ao gênero são substancialmente maiores no âmbito de cada região. Enquanto em nível nacional a taxa de analfabetismo entre homens é 2,5% maior que a das mulheres, nas regiões essa diferença oscila entre 8,5% e 21,5%.

Apesar de a análise nacional não evidenciar grandes diferenças, contrastes são observados entre as regiões, as quais delineiam duas categorias distintas: na primeira composta pelas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, a incidência do analfabetismo é maior entre as mulheres. Em situação oposta se encontram as regiões norte e nordeste, onde os homens apresentam taxas de analfabetismo elevadas.

No que se refere as taxas de analfabetismo por faixa etária, em grande medida o ritmo lento de redução se deve à incipiente inserção nos programas de alfabetização de jovens e adultos, assim como à sua baixa efetividade, sobretudo em relação à população de 65 anos ou mais. Tal afirmação é corroborada pelo aumento de cerca de 12% no contingente de analfabetos nessa faixa etária.

É inquestionável que o segmento de idosos analfabetos não vem sendo suficientemente contemplado pelos programas de alfabetização.

No tocante a relação entre renda e taxa de analfabetismo, considerando-se os estratos de renda adotados pelo IBGE, verifica-se que o analfabetismo entre pessoas que se situam na faixa de renda familiar per capita maior que três e menor que cinco salários mínimos é cerca de 20 vezes menor que os pertencentes à faixa de até um quarto de salário mínimo.

Os dados do Ministério da Educação apontam que a oferta de Educação de Jovens e Adultos está concentrada na área urbana havendo uma insuficiência significativa da oferta dessa modalidade de ensino nas zonas rurais do país (BRASIL, 2009).

Um dos desafios enfrentados para atender esse público refere-se aos elevados índices de evasão. Muitos brasileiros que freqüentaram escolas de

Educação de Jovens e Adultos até 2006 não terminaram nenhum segmento do curso (PNAD, 2012).

Percebe-se que existe um complexo cenário de desigualdades no Brasil e que ainda existe a necessidade de investimento nessa modalidade.

A tabela 5 mostra a redução expressiva no número de matrículas registrada nesta modalidade de ensino, da ordem de 5,7%. A redução das matrículas no ensino fundamental da EJA é constante e quase generalizada. A EJA que seria responsável pela redução da taxa de analfabetismo no país, uma das mais altas do mundo com um analfabeto a cada 10 pessoas com mais de 15 anos de idade teve redução de alunos. Eram 3,6 milhões em 2010 e apenas 3,4 estavam matriculados em 2011.

TABELA 5 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EJA – 2010

NÍVEL DE ENSINO	2008	2009	VARIAÇÃO (%)
EJA ensino fundamental	3.295.240	3.094.524	- 6,1
EJA ensino médio	1.650.184	1.566.808	-5,1
EJA total	4.945.424	4.661.332	-5,7

Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED/INEP/MEC). Elaboração: Disoc/IPEA.

Obs.: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Inclui matrículas na EJA presencial, semipresencial e integrada à educação profissional.

A tabela 6 apresenta as matrículas na Educação de Jovens e Adultos em relação à população carcerária em penitenciárias no Brasil. O país ainda se encontra muito distante de ter todas as pessoas em privação de liberdade com o direito garantido ao ensino básico e profissional.

TABELA 6 - MATRÍCULAS NA EJA EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO CARCERÁRIA EM PENITENCIÁRIAS

Categorias	2008	2009	2010
Faixa Etária			
18 a 24 anos	31%	32%	28%
25 a 29 anos	26%	27%	25%
30 a 34 anos	17%	18%	17%
35 a 45 anos	15%	15%	15%
46 a 60 anos	6%	6%	6%
+ de 60 anos	1%	1%	1%
Gênero			
Masculino	422.565	442.225	417.517
Feminino	28.654	31.401	28.188
Total	451.219	473.626	445.705
Escolaridade			

Analfabetos	28.432	26.091	25.319
Fundamental Incompleto	248.362	254.152	283.040
Fundamental completo	49.262	67.381	52.826
Educação Básica Incompleta	339.325	365.637	383.327
Ensino Superior Completo	1705	1715	1829

Fonte: Ministério da Justiça/DEPEN/Infopen

Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça para 2008, o sistema prisional tinha mais de 380 mil detentos, dos quais apenas 11% participavam de alguma atividade educacional. Nesse campo, o maior avanço realizado na última década foi a recente homologação das diretrizes nacionais para a educação nas prisões.

A tabela 7 indica o número de matrículas na EJA no ano de 2010 por região brasileira incluindo ensino fundamental e ensino médio.

TABELA 7 - EJA MATRÍCULA (2010) ENSINO FUNDAMENTAL + ENSINO MÉDIO
TOTAL BRASIL: 4.287.234

NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE
522.922	1.571.217	1.477.877	426.979	288.239

Fonte: Censo da Educação Básica

Verifica-se que as regiões brasileiras que tiveram a maior quantidade de matrículas na EJA no ano de 2010 foram a nordeste e a sudeste. Na última década, o número total de matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não passou de 5,7 milhões e, desde 2006 vem caindo anualmente (IBGE, 2010).

O número total de adultos matriculados no sistema educacional atualmente é de pouco mais de cinco milhões. De acordo com o Censo escolar de 2011, 4.046.169 matrículas foram registradas em todas as redes de EJA no ano passado (BRASIL, 2012).

A tabela 8 apresenta a situação das matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil no período de 2002 a 2011. Os números são contundentes, ou seja o atendimento de EJA é muito aquém do que poderia ser. Tem diminuído o número de escolas que ofertam EJA e isso representa um problema, sobretudo para os trabalhadores que precisam de motivação para voltar à escola. Menos escolas, mais dificuldades, sobretudo nos grandes centros urbanos em que o deslocamento pode se tornar um impeditivo para acesso aos locais de oferta.

TABELA 8 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*

ANO	MATRÍCULAS
2002	4.734.117
2003	5.432.813
2004	5.718.061
2005	5.615.409
2006	5.616.291
2007	4.985.338
2008	4.945.424
2009	4.661.332
2010	4.287.234
2011	4.046.169

*Inclui as modalidades presencial e semipresencial todas as redes de ensino e cursos preparatórios.
 Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP).

Percebe-se que o número de matrículas vem sofrendo redução ao longo dos anos.

A maioria de matrículas de EJA está na rede pública, distribuída da seguinte forma: 54,8%, na rede estadual, 41,7%, na rede municipal e, 0,4%, na rede federal, cabendo à rede privada uma participação de 3,1%.

As 4.046 matrículas em todas as turmas de EJA do país no ano passado mantiveram o país em uma sequência de cinco quedas consecutivas (Brasil, 2012).

Em 2007, o país tinha 166.254 turmas de educação de jovens e adultos nas redes municipais e estaduais. No Censo Escolar de 2011, eram 147.361, o que significa uma queda de 18,9%. Apenas oito dos 26 estados aumentaram sua rede nas esferas municipal e estadual. Em outras três, o número continuou quase igual. Nos demais 15 estados e no Distrito Federal, houve queda na quantidade de turmas para adultos (MEC/INEP, 2012).

São Paulo foi o estado que mais fechou salas: 38% das 26.003 turmas desapareceram em cinco anos. Na rede estadual, 41% das turmas foram fechadas. No ano de 2012 o estado do Paraná apresentava 37,1% de turmas a menos que no ano de 2007, seguido pelo estado do Tocantins, que apresentou queda de 37% (MEC/INEP, 2012).

A Educação de Jovens e Adultos recebe recursos do governo federal, mas é gerenciada com autonomia pelos governos estaduais e municipais. Uma minoria das matrículas está na rede pública federal e na rede privada (BRASIL, 2012).

Ao longo da história, as políticas públicas não abordaram a Educação de Jovens e adultos como um processo. Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre a forma de vida a que é

condicionada a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar (ARROYO, 2005, p.48-49).

Considera-se fundamental que as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos ofereçam além do acesso, também meios para garantir a permanência desse público na escola.

O próximo capítulo apresenta as políticas para a educação de jovens e adultos no Brasil anteriores e posteriores à Constituição Federal de 1988 e aponta os avanços e recuos das políticas públicas para a EJA

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O presente capítulo analisa os avanços e retrocessos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil presentes em declarações e na legislação nacional. Trata das políticas públicas federais para a EJA antes, na e após a Constituição Federal de 1988 e faz considerações sobre a legislação sobre a qual a modalidade está alicerçada.

2.1 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANTERIORES À CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.

Vários fatores que conformam o contexto econômico, cultural e político de determinada época estão profundamente ligados à organização das políticas públicas para a educação.

Segundo as *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná (DCE, 2006)* a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde a colonização portuguesa restringiu-se aos processos de alfabetização. A cultura que domina o Brasil historicamente é a cultura ocidental, branca, cristã e alfabetizada, em detrimento da cultura popular, dos analfabetos, negros e índios. A educação, neste contexto, tem sido historicamente discriminatória e excludente.

No final do século XIX e início do século XX, onde acontece um emergente desenvolvimento industrial no país e a cultura europeia exerce forte influência, são aprovados projetos de lei que dão ênfase à obrigatoriedade da educação de adultos, mas estes têm como objetivo aumentar o contingente eleitoral no país e atender aos interesses das classes dominantes locais. A escolarização vai se tornando assim um critério de ascensão social, o que é referendado pela Constituição Federal de 1891, que veta o voto dos analfabetos (PARANÁ, 2006).

Em 1925, a Reforma João Alves estabelece o ensino noturno para jovens e adultos, visando atender aos interesses de erradicação do analfabetismo (PARANÁ, 2006).

O analfabetismo naquela época passou a ser considerado pela sociedade como uma “doença nacional” e o analfabeto como “inculto e incapaz”. O domínio da leitura e da escrita naquele momento tornava-se imprescindível para a execução das emergentes técnicas de produção industrial e a crescente urbanização do país (PAIVA, 1983).

A Constituição Federal de 1934 instituiu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos, mas sua oferta ainda era incipiente. O índice de analfabetismo em 1940 era de 56,2%. A Educação de Jovens e Adultos passa a receber 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, sendo destinada especificamente à população adulta analfabeta (FAUSTO, 1999).

Mesmo com os avanços, o analfabetismo e o semi-analfabetismo continuaram crescendo no país devido à falta de escolas e à qualidade do ensino elementar.

O analfabetismo no Brasil foi tema de discussão desde a Colônia e o Império, mas é principalmente após 1940 que passa a ser visto como um problema nacional. Neste período, o governo realizava campanhas nacionais de alfabetização em massa que visavam atender principalmente a população rural.

Segundo Paiva (1993, p.259) em 1947, a União lança em plano nacional a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Essa proposta estava baseada no conceito de educação de base sistematizado pela UNESCO, que previa para os adolescentes e adultos da América Latina, que não havia freqüentado a escola regular, um ensino intensificado. Em termos teóricos, a campanha era basicamente assistencialista e suas ações meramente compensatórias, não se tratando do reconhecimento do direito de todos à educação.

Nos anos 1940 já se entendia que a ação educativa não deveria se restringir à alfabetização. Gerava-se a ideia da ação supletiva do estado para atender aos não escolarizados e promover sua inserção na vida produtiva industrial e na vida cívica urbana.

No final da década de 1950, emerge uma nova perspectiva educacional fundamentada nas ideias de Paulo Freire, que idealizou uma pedagogia voltada para as necessidades das camadas populares e realizada com sua efetiva participação, partindo de sua história e realidade. Essa perspectiva fundamenta a educação de jovens e adultos a partir de princípios da educação popular.

Os anos de 1950 foram momentos de efervescência dos movimentos sociais, políticos e culturais no país. São realizadas diversas experiências de educação

popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), realizado pelo governo federal de janeiro a abril de 1964 e coordenado por Paulo Freire. Essas experiências passaram a questionar o sistema capitalista e se articular em torno das Reformas de Base de João Goulart (SHIROMA, 2000).

Esses movimentos tomaram a alfabetização como os primeiros passos para uma ampla educação de adultos. A educação proposta por eles se referia ao projeto nacional-desenvolvimentista, que se acreditava na época poder promover uma mudança radical nas estruturas socioeconômicas do país. A educação de adultos seria preparadora dessa mudança, o que lhe conferia uma dimensão expressamente política.

Na década de 1950 a educação de adultos remava a favor da corrente, na de 1960, remava contra a corrente (FÁVERO, 2004).

O golpe militar de abril de 1964 suprimiu muito dessas experiências, apenas o MEB sobreviveu até 1966. Em 1967 o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com orientação metodológica e material didático que seguiam alguns procedimentos das experiências anteriores, porém esvaziadas de seu sentido crítico. Durante a década de 1970, o MOBRAL se extingue e cria-se a Fundação Educar, que apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil (MONLEVADE, 2000).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de jovens e adultos como uma modalidade específica da Educação Básica e estabeleceu o direito à educação gratuita para todos os indivíduos inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada idade própria.

Em 1990, com a extinção da Fundação Educar, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para o setor. Neste mesmo ano foi realizada em Jomtiem (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO e pelo Banco Mundial, dentre outros.

Em nível mundial, existia nesse momento mais de 960 milhões de analfabetos e o analfabetismo funcional era um problema significativo em todos os países industrializados ou oprimidos. Esta realidade, somada aos interesses econômicos acordados entre o Banco Mundial e o FMI e o governo brasileiro, definiu as orientações para as políticas educacionais no país que tomaram a educação como

um dos principais determinantes da competitividade entre os países, considerando imprescindíveis os ajustes da economia brasileira às exigências do modelo produtivo vigente.

Ainda na década de 1990 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 9394/1996, na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com especificidade própria. Mesmo com o capítulo específico dedicado a EJA na nova LDB, a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1966 suprimiu a obrigatoriedade do poder público oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e ainda, suprimiu o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos, assim como a vinculação dos percentuais de recursos financeiros em lei para este fim.

Esta mesma emenda criou o FUNDEF, regulamentado na Lei 9424/1996, na qual é vetada a contabilização das matrículas no Ensino Fundamental nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, para fins de repasse desses recursos, inviabilizando a inclusão dos alunos da EJA no financiamento da Educação Básica.

Na segunda metade da década de 1990, evidenciou-se também um processo de mobilização de diversos segmentos sociais, como movimentos sociais, governos, universidades e outros, que buscaram debater e propor políticas públicas para a EJA em nível nacional. Provocados pelas discussões da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em julho de 1997 em Hamburgo (Alemanha), estes movimentos constituíram Fóruns Estaduais de EJA e iniciaram um importante movimento, que posteriormente se desdobrou em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), desde o ano de 1999 (SOARES, 2001).

Num processo de amadurecimento das discussões e experiências em EJA realizadas na década de 1990, e em consequência das determinações legais posteriores à emenda, o Conselho Nacional de Educação elaborou e promulgou em 10/05/2000 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este documento superou a visão preconceituosa do analfabeto reconhecendo sua pluralidade e diversidade cultural e regional. As diretrizes Curriculares Nacionais ressaltaram a EJA como direito, deslocando a ideia de compensação e substituindo-a pelas de reparação e equidade, o que é um avanço na concepção.

Nesse mesmo período, ocorreu a inclusão da EJA no Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 09/01/2001 pelo governo federal. Este plano referenda a determinação constitucional que define como um dos objetivos do PNE, a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo. O plano compreende que deve fazer parte da EJA, no mínimo, a oferta de formação equivalente às nove séries do Ensino Fundamental.

O PNE estabeleceu metas ousadas, como a de alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em anos a partir de sua aprovação, mas dados estatísticos demonstram que ainda é grande o número de pessoas excluídas dos processos de escolarização.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.

Considerada a Constituição mais avançada em se tratando de educação e cidadania, a Carta Magna foi elaborada em um período de grandes expectativas e esperanças diante da abertura política no país, depois do período de ditadura de 1964 e o advento da redemocratização da sociedade que desejava dias melhores e mais liberdade para o povo brasileiro de modo geral.

Depois do período de ditadura que durou mais de 20 anos, a sociedade encontrava-se ansiosa por uma vida plena e livre de cerceamentos e negações de liberdades individuais e coletivas e isso se expressava nas elaborações dos direitos dos cidadãos por meio dos representantes políticos da população e dos movimentos sociais.

A constituição de 1988 possui o maior capítulo sobre educação dentre todas as constituições brasileiras. Dez artigos específicos (do artigo nº 205 ao artigo nº 214). Porém, não representou o total atendimento à demanda acumulada historicamente no país para com a educação das classes populares e com a educação de adultos, diante não só da grande dívida social para com os não alfabetizados como também pelos fatos políticos que se seguiram depois da promulgação dessa constituição, diante da reabertura política e da luta pela redemocratização do país.

Algumas conquistas significativas defendidas pela categoria dos docentes foram alcançadas, com destaque para a consagração da educação como um direito público e subjetivo (artigo 208, parágrafo 1º); e o princípio da gestão democrática no ensino público, (artigo nº 206, VI).

A Constituição Federal de 1988, no seu capítulo III dedicado à educação destaca:

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

O ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
VI- Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

No conteúdo desse artigo é possível perceber a intenção do texto constitucional, em contemplar a educação de adultos, na então, nova constituição brasileira.

A primeira referência direta feita aos jovens e adultos no texto constitucional é quando enfatiza a obrigatoriedade do ensino fundamental, para todos os que a ele não o tiveram na idade própria.

São os jovens com mais de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental e os adultos não escolarizados, incluindo aí os analfabetos funcionais e os absolutos.

A referência à existência de adultos e de jovens que não concluíram o ensino fundamental de oito anos sinaliza para o reconhecimento dessa parcela da população por parte do Estado que confirma o seu dever para com esse segmento social que ao longo da história vem sendo excluído do sistema formal de ensino.

A Constituição coloca o ensino fundamental como sendo obrigatório e gratuito, inclusive para as pessoas que não tiveram acesso na idade adequada e coloca o ensino fundamental como portador do direito público subjetivo. Sobre esse assunto CURY (2000, p.18) assim se refere:

Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata desse direito quando negado. Qualquer criança ou adulto que não tenha se beneficiado do ensino fundamental pode exigí-lo e o juiz pode deferir imediatamente, obrigando a autoridade a cumprir a decisão sem demora.

A Constituição Federal de 1988 atingiu um ideal de educação em seus artigos, mas esse ideal está longe de ser alcançado na realidade educacional brasileira.

A carta magna inovou quando garantiu uma oferta educacional gratuita e de qualidade. De acordo com Arelaro (2005, p.1040) o direito à educação conforme o preceito constitucional corresponde à oferta:

(...) de uma escola com padrão de qualidade, que possibilita a todos os brasileiros e brasileiras, pobres ou ricos, do sul ou do norte, negro ou branco, homem ou mulher cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico que lhes permita identificar e reivindicar a “escola de qualidade comum” direito de todos os cidadãos.

Pela primeira vez, em 1988, uma Constituição garante o direito ao ensino fundamental gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, ou seja, jovens e adultos estariam contemplados. Entretanto, após a promulgação da Constituição de 1988, a história da Educação de Jovens e Adultos é marcada pela contradição entre a garantia do direito no plano da legislação e sua negação pelas políticas públicas. Beisiegel (1997, p.28) avalia a falta de sintonia entre o decidido legalmente e o conseguido pelas políticas públicas:

De certo modo, a Constituição acolheu reivindicações de fronteira. Ao fazê-lo, à semelhança de outras constituições agora já ultrapassadas, também fixou, nos códigos, um país ideal, ainda muito distante das possibilidades de realização da sociedade brasileira. É bem verdade que esses avanços têm aspectos positivos; instituem novos patamares para a atuação dos poderes públicos; legitimam e reforçam as possibilidades da luta popular pela realização prática do que foi legalmente reconhecido como direito. Mas envolvem perigos: quando a distância entre os deveres e a capacidade de realização se acentua em demasia, o poder imperativo da lei se relativiza, podendo levar na prática ao descomprometimento do Estado diante de suas obrigações educacionais.

Ao analisarmos as políticas públicas para a EJA observamos um paradoxo, de um lado, a Constituição Federal de 1988, instrumento de valorização e respaldo legal da EJA como política pública, e de outro lado, uma aparente desobrigação do Estado no cumprimento de seus deveres e também dos desígnios da Constituição.

O texto constitucional determina claramente onde vai aplicar parte dos recursos da educação e elege nominalmente a eliminação do analfabetismo no Brasil como o campo destinado para a utilização desses recursos.

Em termos do texto constitucional e da legislação, o problema estaria resolvido se o contexto político não fosse tão adverso, se nos dois anos subseqüentes, o próprio Congresso Nacional, não suprimisse esse artigo da carta magna.

A justificativa para a retirada desse artigo veio acompanhada do ideal neoliberal do governo seguinte que entendia que, investindo preferencialmente no ensino regular e obrigatório dos sete aos quatorze anos, o analfabetismo seria eliminado gradativamente, deixando essa tarefa a cargo dos governos locais e da sociedade civil, de modo geral das ONGs.

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) fez aprovar no Congresso a Emenda Constitucional nº 14, em 12 de setembro de 1996, modificando artigos da Constituição Federal de 1988, e dando nova redação ao artigo 60, do ato das disposições Transitórias.

As alterações objetivavam: permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não aplicassem o valor mínimo exigido por lei (artigo 34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria (Art.211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental.

Analisando essas medidas vão se tornando claras as reais intenções do Governo Federal para com esse contingente, não restando dúvida de como esse governo se afastava do que a Constituição declarava como sendo o dever do Estado. A EJA seria um dos campos educativos que ficariam praticamente abandonados pelo Estado, nesse período.

Nos dois mandatos, isto é nos oito anos de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, (1996 a 2002) não há uma política destinada a reduzir os índices de analfabetismo. Somente em 1997, foi implantado o Programa de Alfabetização Solidária- PAS, e criada uma ONG para executá-lo, revelando sinais evidentes da ideologia neoliberal expressos em algumas características: redução do tamanho do Estado, o conceito de “Estado Mínimo”; a descentralização das ações do Estado.

Outros elementos contribuem para uma melhor compreensão da política educacional desse momento em geral e da EJA em particular. Ocorre de fato um chamado à sociedade civil para a questão do analfabetismo, enquanto o governo se afasta desse dever, ao mesmo tempo em que estimula o envolvimento de Universidades públicas e privadas e dos empresários em geral.

Analisando a Legislação educacional brasileira, percebe-se que a EJA não ocupa lugar significativo e quando o faz, vem em seguida uma ação retrativa que deixa sempre um espaço-tempo vazio sem referências claras a essa modalidade como se o problema do analfabetismo e da educação de jovens e adultos já tivesse resolvido.

Atualmente, para se pensar em políticas nacionais de EJA no Brasil, torna-se significativo entender o processo que vem ganhando visibilidade, desde o início da década de 1990: a realocação das atribuições da Educação Básica em geral, e da EJA em particular, das esferas federal e estadual para a esfera municipal. Esse deslocamento foi reforçado pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996, que conferem maior responsabilidade aos Municípios no que diz respeito ao Ensino Fundamental.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a denominação “responsabilidades concorrentes” para as áreas de intervenções governamentais que competem a dois, ou três entes federados. Essas competências comuns definidas no artigo 23 da CF/1988 abarcam áreas fundamentais do desenvolvimento social, como saúde, educação, alimentação, habitação, saneamento básico e combate à pobreza, dentre outros. Ao estabelecer tais responsabilidades concorrentes, a própria CF, no parágrafo único desse mesmo artigo, prevê a existência de lei complementar que fixe normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

No capítulo das Disposições Transitórias da CF/1988 ficou estabelecido em seu artigo 50, um compromisso de erradicação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental em um prazo de dez anos (1988-1998, que deveria ser operacionalizado com a efetivação do regime de colaboração).

O investimento em EJA não conta com um passado consolidado junto aos entes federativos como um todo. Portanto, seja no que se refere à cooperação técnica, seja no que se refere aos investimentos, o regime de colaboração tão acentuado na Constituição Federal torna-se aqui uma necessidade imperiosa. Isto significa uma política integrada, financiada com recursos suficientes e identificáveis em vista de sua sustentabilidade.

Percebe-se que a educação básica no Brasil sofre limitações ao longo de sua evolução histórica. Entre os limites importantes que impedem uma política social

mais ampla está a desigual distribuição de renda e a incapacidade do país de redistribuí-la de modo mais equitativo, pacto federativo de um modelo de cooperação recíproca em que a divisão de impostos seja mais equilibrada; número exorbitante de municípios pequenos e pobres sem recursos próprios, dependentes de recursos de transferências legais, má administração e aplicação de recursos existentes.

2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA LDB, LEI Nº 9394/1996.

Durante o processo de tramitação da LDB 9394/1996 havia grande expectativa e entusiasmo por parte dos educadores interessados e comprometidos com a Educação de Jovens e Adultos. A pouca expressividade e a concisão da nova LDB resultou em frustração. O texto aprovado foi resultado de um apanhado de várias correntes teóricas e políticas de interesses variados, o que não significa que tenha unidade e estrutura definida. Segundo Haddad (2000, p.123):

A nova LDB aprovada pelo congresso em fins de 1996 foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

A LDB 9394/1996 reflete os caminhos contraditórios em que foi construída, fruto de pressões políticas diversas sofridas pelo legislativo, também apresenta recuos significativos em relação ao texto da Constituição de 1988, no sentido da quebra da obrigação do Estado com essa modalidade educativa, em especial quando não mantém o compromisso de eliminação do analfabetismo em dez anos, como constava do texto original da Constituição Federal e foi alterado por emenda constitucional.

O artigo 208 da Constituição afirma que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de “Ensino Fundamental obrigatório, assegurada

inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Na CF/1988, depois da alteração pela EC- 14/1996, o direito à educação para os jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria perde o caráter de obrigatoriedade. Sendo assim, o Estado deve apenas assegurar aos jovens e aos adultos que se encontrarem nessa situação a oferta gratuita desse nível de ensino, quando por eles solicitado. Apesar de perder o caráter de obrigatoriedade, manteve-se a gratuidade e essa modalidade de ensino não perdeu o seu status de direito público subjetivo. Para o usufruto do direito, a lei pressupõe a exigência do mesmo por parte do sujeito portador do direito.

O texto aprovado contém 92 artigos, que apresenta os princípios, fins, direitos e deveres (art. 1º ao 7º); dispositivos sobre a organização da educação nacional, aí incluindo as competências das diferentes esferas do poder público (artigo 8º ao 20º); níveis e modalidade de ensino, Educação Básica composta por (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior; Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (artigo 21º a 60º); Profissionais da Educação (art. 61º a 67º); Recursos Financeiros (art. 78º a 86º), e Disposições Transitórias (Art.87º A 92º).

A LDB 9394/1996, destina em seu texto legal apenas dois artigos à Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de Educação Básica, na secção V. Em seu texto reconhece a destinação da EJA, a esse segmento social que por razões diversas e históricas não concluíram esse ciclo escolar nessa idade cronológica conforme expressa o inciso abaixo transcrito.

Artigo 37:

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Parágrafo 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art.º38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Ainda que a União assuma a EJA como se percebe, há ainda uma volta aos modelos anteriores, aproveitando a experiência dos exames supletivos mantendo uma prática já experimentada: Parágrafo 1º Os exames a que se refere esse artigo realizar-se-ão: No nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos; No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, 1996).

Dos dois artigos dedicados à EJA, as novidades para o campo vieram por conta da redução da idade para conclusão do ensino fundamental para 15 anos e o nível médio para 18 anos de idade. Essa lei ainda manteve a ênfase nos exames, a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 no ensino fundamental e de 21 para 18 do ensino médio. Com isso sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada aos Estados e municípios, visando à correção do fluxo nos sistemas educacionais.

Soares (2002, p.12) considera que ainda que com apenas dois artigos dirigidos à EJA, a nova LDB foi propositiva uma vez que incorporou conteúdos e discussões acumuladas historicamente pela sociedade. Sobre esse assunto assim se refere o autor:

Ainda que a LDB tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses privatistas, governistas e publicistas, nos artigos 37 e 38, que dizem respeito diretamente à educação de jovens e adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de “ensino supletivo” para a educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino se restringe à mera instrução, o termo educação é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação.

Apesar de não representar o desejo da sociedade como um todo a LDB de 1996 representa ainda assim um salto qualitativo, pelos avanços registrados.

A caracterização, no Título III, art.4º, inciso VII, da EJA como uma modalidade de ensino que se objetiva como um direito social constitutivo de cidadania é um significativo avanço legal dessa lei porque rompe com a formulação do ensino supletivo. “A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixou de considerar a educação de jovens e adultos como uma compensação de assistência social, junto

com a educação infantil, ela passa a fazer parte da organização da educação nacional com modos reconhecidos de educação básica”(CURY, 2000, p.575).

Significa dizer que jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarizarem-se em idade própria podem e devem ser considerados como sujeitos de um modelo pedagógico próprio apoiado com recursos que proporcionem a esses sujeitos o recomeço de sua escolaridade sem risco de um novo fracasso.

Na década de 1990, é importante destacar que o projeto de descentralização começa a se tornar realidade. Por meio desse processo de municipalização e organização de um sistema municipal de ensino em cada um dos municípios do Brasil as decisões sobre o ensino fundamental e a educação infantil foram sendo transferidas, a partir da LDB e das regulamentações complementares para os municípios (JÚNIOR, 2000).

A LDB protegida pela Constituição Federal de 1988 e demais regulamentações complementares, deram novo sentido aos assuntos que debatem a questão de competências legais no desenvolvimento e manutenção do ensino em seus diferentes níveis hierárquicos, o que definiu novos rumos e responsabilidades a cada ente federado, especialmente aos municípios.

A Constituição de 1988 permitiu que os municípios criassem os seus próprios sistemas de ensino, com relativa autonomia na formulação de políticas educacionais principalmente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL,1988).

A instituição e a organização dos sistemas municipais de ensino são pontos bem definidos na LDB. Porém, a constituição e organização desses sistemas continua a ser um desafio que cada município necessita enfrentar no que se refere à participação no regime de colaboração junto aos estados e a União, a formulação de suas leis orgânicas, a elaboração dos planos municipais de educação, a constituição dos conselhos de educação, a elaboração e ou reformulação dos planos de carreira docente.

A esse respeito, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.227) afirmam que:

Um sistema supõe (...) um conjunto de elementos, de unidades relacionadas, que são coordenadas entre si e constitui um todo. Essa característica presume a existência de tensões e de conflitos entre os elementos integrantes. Por constituírem uma reunião intencional de aspectos materiais, esses elementos não perdem sua especificidade, sua individualidade, apesar de integrarem um todo.

Ainda que a legislação oriente para tal estrutura, não existe um sistema nacional de educação formado avaliando que não existe articulação entre os vários sistemas de ensino existentes nas diversas esferas administrativas do país, estados e municípios tal como propõe a LDB. Apesar de a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil vir gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (HADDAD, 2007, p.3).

Os sistemas são formados por órgãos autônomos e precisam prever no interior de sua estrutura as atribuições, incluindo as normas e regulamentações próprias embasadas nas regulamentações previstas na Constituição, na LDB, no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Nacionais de Educação e na Lei Orgânica de cada município (BRASIL, 1996).

Assim como a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 determina que os sistemas de ensino devam assegurar gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. A lei determina ainda que os sistemas de ensino devam viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre as diversas esferas públicas. No entanto, o próprio Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares para a EJA, alerta:

Embora o município seja uma instância privilegiada tanto para o contato mais próximo com estes jovens e adultos, quanto para o controle que os mesmos podem exercer sobre o conjunto das políticas, e conquanto este artigo faça parte das disposições transitórias, os dispositivos legais, a tradição na área e o esforço necessário para fazer esta reparação indicam que o investimento em EJA não conta com um passado consolidado junto aos entes federativos como um todo. Portanto, seja no que se refere à cooperação técnica, seja no que se refere aos investimentos, o regime de colaboração tão acentuado na Constituição Federal torna-se aqui uma necessidade imperiosa. Isto significa uma política integrada, financiada com recursos suficientes e identificáveis em vista de sua sustentabilidade.

Embora não tenha representado a vontade da sociedade como um todo, a LDB de 1996 representa ainda assim um salto qualitativo pelos avanços registrados.

A caracterização, no Título III, artigo 4º, inciso VII, da EJA como uma modalidade de ensino que se objetiva como um direito social indispensável de cidadania é um expressivo avanço legal dessa lei porque desfaz a formulação do ensino supletivo. Cury (2000, p.575) salienta:

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixou de considerar a educação de jovens como uma compensação de assistência social, junto com a educação infantil, ela passa a fazer parte da organização da educação nacional com modos reconhecidos de educação básica.

Significa dizer que jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarizarem-se em idade própria podem e devem ser considerados como sujeitos de direito de uma educação que lhes permita o desenvolvimento.

Ainda no campo das Legislações, deve-se considerar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei 9424/1996, que regulamentava a distribuição dos recursos financeiros destinados ao Ensino Fundamental para os Estados e Municípios. O FUNDEF desconsiderava as crianças da Educação Infantil e os alunos de Ensino Supletivo na contagem do censo educativo nas redes estaduais e municipais, o que quer dizer que esses alunos, bem como aqueles ligados a outros projetos alternativos de jovens e adultos, não pesavam na definição dos recursos financeiros a serem alocados.

Esse processo entrou em andamento no Brasil a partir de uma reforma educacional cujos objetivos eram a racionalização do gasto público e a redistribuição entre os níveis de ensino, de modo a aumentar a eficiência interna dos sistemas, ampliando a cobertura, aliviando o fluxo escolar e elevando os níveis de aprendizagem dos alunos. As principais diretrizes da reforma eram a desconcentração do financiamento e das competências de gestão relativas ao ensino básico em favor dos estados e municípios, e sua focalização no ensino fundamental de crianças e adolescentes.

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente descoberto o financiamento dos três outros segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Com a aprovação da Lei nº 9424/1996 o ensino de jovens e adultos

passou a concorrer pelos recursos públicos não utilizados pelo FUNDEF com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual e escapam dessa forma às prioridades da política educacional. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.123):

Como a cobertura escolar nesses dois níveis é deficitária e a demanda social explícita por eles é muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos, condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade, experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado.

Originalmente, a Lei nº 9.424/1996 incluía os alunos do supletivo para fins de transferência dos recursos financeiros. Entretanto, por meio do veto do presidente da República, essa possibilidade foi retirada da Lei aprovada pelo Congresso Nacional. Como resultado desse veto, observou-se a diminuição de matrículas nos cursos supletivos e a ampliação do atendimento no ensino regular para a infância.

2.4 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – 2000

Instituídas a partir da Resolução CNE/CEB de julho de 2000 as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos- DCNEJA são compostas por 25 artigos e vários parágrafos e incisos nos quais ficam estabelecidos a forma e as estratégias oficiais pelas quais deverão se orientar tanto a política nacional de EJA, sua oferta e seu funcionamento, como as estaduais e locais no âmbito do sistema público e privado de ensino.

Esta Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio dessa modalidade de ensino (CNE, 2000).

As Diretrizes Curriculares são responsáveis pela recuperação da percepção da EJA ao nomear quem é o sujeito, explicitar o que é essa modalidade de ensino, transformando-a não só em direito, mas afirmando a quem compete essa atribuição.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA importa um momento significativo da regulação uma vez que as propostas provenientes do Estado incentivam a existência de um novo momento para o ensino e a prática da Educação de Jovens e Adultos.

A discussão das “Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos” incidiu em um momento de esperança e em um clima de mudanças no sistema de ensino no país a partir da aprovação da regulamentação da LDB (BRASIL, 1996).

Construído a partir de ampla consulta aos representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, das várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil do país, o parecer que dá origem às diretrizes representou um avanço democrático para a elaboração de políticas para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

No período de 1997 a 2000, a Câmara de Educação Básica do CNE, desenvolveu estudos e promoveu audiências públicas que resultaram na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Entende a LDB 9394/1996 por educação básica o ensino que vai da educação infantil ao ensino médio, incluindo aí a EJA como parte do conjunto da educação básica, todos componentes desses níveis merecerem Diretrizes Curriculares, nas quais estariam definidos conteúdos, estrutura e funcionamento (CNE, 2000).

As diretrizes curriculares de EJA reconhecem as identidades pessoais e as diversidades coletivas que compõem esse segmento.

Dessa forma, fica destinado o mesmo conteúdo para as diversas modalidades da educação básica, respeitando-se as diversidades e identidades dos diversos grupos sociais que compõem esse universo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, quanto ao ensino fundamental, possuem a mesma base nacional comum e sua parte diversificada que deve integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre Educação fundamental da vida cidadã, com as áreas de conhecimento (BRASIL, 2000).

Destaca também que a EJA não pode mais ser tratada em termos de suplência sendo agora uma modalidade com perfil próprio. Salienta, ainda que os estudantes da EJA devam se equiparar aos que tiveram acesso à escolaridade regular.

O parecer esclarece que as instituições formadoras precisam propiciar formação e qualificação de docentes adequadas ao atendimento dos destinatários da EJA.

No ano de 2001 entra em vigor a Lei Federal nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação, fundamentado na Constituição Federal de 1988 e possibilitado pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, como também na LDB e considerou ainda os planos e declarações anteriores, como a de Jontiem. O plano estipulou metas ousadas e não conseguiu cumpri-las (BRASIL, 2010).

O Plano Nacional (2001-2010) foi o orientador dos demais planos educacionais dos Estados, Distrito Federal e Municípios, que deveriam considerar alguns objetivos gerais. Esse plano determinou diversas metas e prazos para a EJA visando a universalização do acesso à Educação Básica levando em conta as necessidades dos jovens e adultos brasileiros.

Um dos objetivos do plano era a erradicação do analfabetismo no país, meta que não foi atingida ainda, uma vez que o país continua com aproximadamente 13 milhões de analfabetos segundo dados do censo demográfico (IBGE, 2010).

Há que se considerar entre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, o Programa Brasil Alfabetizado iniciado em 2003 e que ainda encontra-se em vigor sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que se constitui em um programa voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. É desenvolvido em todo o território nacional, com atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%, segundo dados do Ministério da Educação (MEC). Desse total, 90% situam-se na região nordeste do país. Esses municípios recebem apoio financeiro na implementação das ações do programa, objetivando assegurar a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. A adesão pode ser realizada por municípios, estados e distrito federal, por meio de resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União (BRASIL, 2012).

No ano de 2007 ocorreu a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A instituição do FUNDEB está fundamentada na Constituição Federal de 1988, tendo como legislação correlata à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei n.9394/1996 e por bases legais específicas a Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006, a Emenda Constitucional n.53, de 19 de dezembro de 2006 e a Lei 11.494/2007. Com o novo fundo a EJA que antes não era considerada passou a fazer parte na distribuição dos recursos enquanto uma modalidade de ensino.

Percebe-se que o direito à educação de jovens e adultos ainda não corresponde a uma realidade para muitos brasileiros e que há uma disparidade entre o que diz a legislação e a materialização desse direito, uma tarefa árdua que precisa ser assumida pela sociedade como um todo.

2.5 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ

A ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais relaciona-se às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, na qual a educação de jovens e adultos passa a ser reconhecida enquanto modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras.

Segundo o censo demográfico (IBGE, 2000) existiam nessa ocasião 649.705 analfabetos com 15 anos ou mais, representando 9,5% da população paranaense, distribuída em 7,5% na área urbana e 14,3% na área rural (IBGE, 2000).

No que se refere à política de alfabetização de jovens, adultos e idosos, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), no período de 1993 a 2003, financiou ações de alfabetização realizadas em parceria com organizações não-governamentais no Paraná. A partir do ano de 2004, implanta o Programa Paraná Alfabetizado, integrado às políticas públicas de EJA da rede estadual de educação e articulado à continuidade da escolarização (SEED/PR, 2003).

No ano de 2006, após um período de discussões envolvendo professores, coordenadores dos núcleos regionais de Educação e da Secretaria de Estado da Educação, diretores, pedagogos e educandos da EJA do Estado do Paraná foram

elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná (SEED PR, 2003).

O processo de discussão analisou o perfil dos educandos jovens, adultos e idosos e avaliou que as propostas para a Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas até 2005 não atendia totalmente aos educandos trabalhadores.

Os cursos oferecidos pela SEED/DEJA até 2005 eram organizados de maneira presencial, ofertados exclusivamente no período noturno, na fase II do ensino fundamental e nível médio semipresencial, divididos em quatro etapas, cada qual com duração de um semestre e a matrícula era realizada por etapa com avaliação no processo (PARANÁ, 2006).

Quando a LDB determinou as competências de atuação para cada esfera do poder definiu que o atendimento da Educação de Jovens e Adultos em sua etapa fundamental seria de responsabilidade dos municípios, cabendo ao Estado, atender com prioridade o Ensino Médio e o Ensino Profissional.

A LDB 9394/1996 previu ainda o regime de colaboração entre os Municípios, Estado e União.

Em 2005, ocorreu a descentralização da oferta do ensino fundamental aos municípios e estes tiveram a incumbência de criar seus próprios sistemas de ensino ou criar um projeto pedagógico para apropriação junto ao Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2006).

A EJA Fase I possui 66 turmas no Estado com um total de 1325 matrículas distribuídas num total de 24 estabelecimentos estaduais de ensino (PARANÁ, 2012).

2.6 O DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO NO PARANÁ

O estado do Paraná possui uma população de 10.444.526 habitantes e conta com uma população em idade escolar de 2.392.805 habitantes (IBGE, 2010).

A tabela 9 apresenta dados populacionais do Paraná em relação à região Sul e ao Brasil. A Região Sul é composta pelos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Sua extensão territorial é de 576.409, 6 quilômetros quadrados, considerada como a menor região brasileira. No entanto, é a 3ª macro-região mais populosa do país segundo o IBGE, totalizando 27.386.891 habitantes. Sua

densidade demográfica é de aproximadamente 47,5 habitantes por quilômetro quadrado.

TABELA 9 - DADOS POPULACIONAIS

População	
Paraná (2010)	10.444.526
Região Sul (2010)	27.386.891
Brasil (2010)	190.755.799

Fonte: IBGE

A região sul apresenta os melhores indicadores de mortalidade infantil, educação e saúde do país. Além de deter a 2ª melhor renda per capita, inferior apenas ao sudeste.

Segundo dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) o Paraná tem cerca de 500 mil pessoas não alfabetizadas, o que representa 6,29% da população.

Nos últimos dez anos o Paraná ficou estável no que se refere à taxa de analfabetismo, com um pequeno aumento em 2006.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2012) em 2001, 8,7% dos paranaenses eram analfabetos, contra 7,1% dos sulistas e 12,4% dos brasileiros.

Em 2009, essa conjuntura sofreu uma leve alteração. Os analfabetos eram 6,7% da população do Estado, enquanto no sul e no Brasil eles representavam 5,5% e 9,7% das pessoas, respectivamente.

A tabela 10 apresenta a taxa de analfabetismo em relação à Região Sul e ao Brasil apontando que ocorreu redução do número de analfabetos na região sul mas que essa redução ficou abaixo da média nacional.

TABELA 10 - TAXA DE ANALFABETISMO DO PARANÁ EM RELAÇÃO À REGIÃO SUL E AO BRASIL.

LOCALIDADE	10 a 14 anos	15 anos ou mais
Paraná (2010)	1,3%	6,3%
Região Sul (2010)	1,3%	5,1%
Brasil (2010)	3,9%	9,6%

Fonte: IBGE

Segundo dados do censo demográfico do IBGE o Estado do Paraná é o que possui o maior número de analfabetos da região sul. Em 2010 a taxa de

analfabetismo na faixa etária de 10 a 14 anos foi de 1,3% e na faixa etária de 15 anos ou mais foi de 6,3% (IBGE, 2010).

No censo demográfico de 2002, 9,5% da população paranaense, com mais de 15 anos era analfabeta. Em 2010 o censo indicou redução de aproximadamente quatro pontos percentuais totalizando 5,77%.

Conforme o censo demográfico de 2010, o Estado de Santa Catarina totaliza 4,24% de analfabetos com 15 anos ou mais de idade enquanto o Estado do Rio Grande do Sul possui 3,86% de analfabetos nessa faixa etária.

O Estado do Paraná concentra um grande número de municípios em situação de vulnerabilidade social. Observa-se que o Estado convive com duas realidades: de um lado a pobreza, o desemprego, a fome, a violência, frutos da desigualdade social e de outro a concentração do maior número de famílias ricas em uma única cidade, a Capital Curitiba, considerada uma das mais ricas do país. (POCHMANN; AMORIM, 2009)

Segundo o Censo demográfico de 2000, o país tinha 64 cidades que haviam conseguido erradicar o analfabetismo, três delas no Paraná: Quatro Pontes, Entre Rios do Oeste e Curitiba.

Já no último levantamento do censo demográfico do IBGE, em 2010, o número de cidades brasileiras livres do analfabetismo aumentou mais de quatro vezes, passando para 283. No Paraná, mais de 15 cidades foram acrescentadas à lista: Bom Sucesso do Sul, Nova Santa Rosa, Mallet, Maripá, Pinhais, São José dos Pinhais, Rio Negro, Araucária, Paulo Frontin, Ponta Grossa, Pato Bragado, São Mateus do Sul, Marechal Cândido Rondon e Paranaguá (IBGE, 2010).

Os fatores que contribuíram para essa queda nos índices de analfabetismo foram, provavelmente, o maior número de crianças ainda em idade escolar nas escolas públicas e consequentemente o aumento do número de jovens que seguem estudando e completam 15 anos alfabetizados.

O Paraná já chegou a ter 34 cidades declaradas territórios livres do analfabetismo. A concessão do título foi feita pelo próprio governo do Estado, durante a gestão do governador Roberto Requião, mas adotava padrões distintos dos adotados pelo ministério da Educação (MEC). As cidades de Japira, Flórida e Itaipulândia, por exemplo, foram algumas das que receberam o título (PARANÁ, 2010).

Porém, no último Censo de 2010, o Paraná registrou índices de analfabetismo elevados em alguns municípios como em Japira (11%), Flórida (9,1%) e Itaipulândia (7,7%) respectivamente. Apenas cinco dessas 34 cidades podem ser consideradas livres do analfabetismo pelos padrões do MEC e da UNESCO.

Na maioria das 29 cidades que não confirmaram o título com o MEC, o único agente de alfabetização era o próprio governo estadual.

Os municípios do Estado do Paraná com as piores taxas de analfabetismo no Censo de 2010 foram Rosário do Ivaí (19, 53%), Itaúna do Sul (19,28%) e Corumbataí do Sul (19,22%).

No que se refere à política de alfabetização de jovens, adultos e idosos, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), no período de 1993 a 2003, financiou ações de alfabetização realizadas em parceria com organizações não-governamentais no Paraná. A partir do ano de 2004, implanta o Programa Paraná Alfabetizado integrado às políticas públicas de EJA da rede estadual de educação e articulado à continuidade da escolarização. O programa Paraná Alfabetizado é uma ação do Governo do Estado do Paraná, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil (PARANÁ, 2012).

O próximo capítulo corresponde à pesquisa de campo sobre as políticas públicas implementadas pelo município de Pinhais no período de 2009 a 2012.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PINHAIS – PR

O presente capítulo trata da situação da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Pinhais, contextualiza o município do ponto de vista sócio-econômico e político, traça um panorama em relação à oferta e demanda, apresenta as iniciativas do município para atender essa modalidade de ensino a partir de 2002 relacionadas ao acesso e permanência na educação de jovens e adultos.

3.1 O MUNICÍPIO DE PINHAIS

O Município de Pinhais localiza-se na região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná. Emancipou-se do município de Piraquara em 1992, porém a ocupação de seu território iniciou há vários séculos (XAVIER, 2000, p.176).

No século XVII, com a criação de gado em escala comercial, principalmente no Rio Grande do Sul, os campos de Curitiba serviram de entreposto do comércio no caminho das tropas que vinham do sul; e desenvolvia-se também economicamente, na região do planalto curitibano o cultivo da erva-mate, que era exportada via Porto de Paranaguá. Tanto o comércio de gado quanto a exportação de erva-mate eram realizadas por muares através de trilhas abertas em meio à mata. Os caminhos que ligavam o litoral ao Planalto de Curitiba denominavam-se Itupava, da Graciosa e Arraial Grande. O caminho da Graciosa, posteriormente, serviu de base para a abertura da Estrada da Graciosa, juntamente com o Itupava que começava seu trajeto onde atualmente fica o Círculo Militar de Curitiba e se estendia no sentido leste, passando pelos rios Belem, Juvevê, Bacacheri, Atuba, Palmital e Canguiri passavam pela região onde hoje se situa Pinhais (XAVIER, 2000, p.176).

Ainda segundo Xavier, (2000, p.176) a região entre os rios Palmital e Atuba que hoje compreende parte do município de Colombo, foi concedida para fins de colonização no século XVII ao Capitão Manoel Picam de Carvalho, genro do então Capitão povoador de Curitiba, Mateus Leme, fazendo parte do processo de povoação do Primeiro Planalto. O período de extração do ouro, que teve curta

duração, com a simultânea descoberta do ouro nas Minas Gerais (início do século XVIII), ocasionou um expressivo movimento migratório do planalto curitibano para a região sudeste do país, acarretando um período de estagnação na região dos campos de Curitiba.

Mesmo tendo um razoável crescimento na região nesse período, é a partir da modernização do transporte, na segunda metade do século XIX, iniciou-se a construção de uma ferrovia ligando o litoral paranaense à região do planalto curitibano, que representou uma grande dinamização. Consequentemente é nesse momento que a região de Pinhais começa a formar um núcleo populacional nos arredores de estação de São José dos Pinhais.

A ocupação territorial de Pinhais, em sua história recente, tem suas raízes ligadas intimamente à construção da Ferrovia Paranaguá-Curitiba, inaugurada em 1885 (LEÃO, 1994).

Junto à inauguração da Estrada de Ferro foram construídas as casas dos funcionários responsáveis pela manutenção da ferrovia iniciando um pequeno povoado. A região, como muitas do Paraná, constituía-se de grande número de fazendas com uma esparsa população ocupada na produção agrícola de subsistência. É também o período das primeiras imigrações de europeus que fundaram suas respectivas colônias. Nessa região, estabeleceram-se muitos imigrantes alemães, poloneses e italianos, sendo que estes últimos fundaram uma colônia bastante conhecida na região, denominada Nova Tirol. A maioria deles ocupava-se com o cultivo da terra e manufaturas de cunho artesanal, com pouca expressão para fora das suas colônias.

A indústria de cerâmica, que num primeiro momento pertencia à família Torres atendia quase que de forma artesanal às necessidades dos municípios dos arredores da região de Curitiba, sofreu uma forte modificação quando foi comprada por Guilherme Weiss, que iniciou um processo de grande dinamização, importando novos maquinários, ampliando a capacidade de produção e, consequentemente, com a modernização dos equipamentos, necessitou de mão-de-obra especializada. Com isso, mais trabalhadores que já exerciam atividades em olarias conhecidas nas regiões, como Hauer e São José dos Pinhais, instalaram-se na área próxima à Cerâmica, que era dotada de infra-estrutura, com armazém e residências construídas para os trabalhadores da fábrica.

Com isso, o núcleo produtivo-populacional foi se ampliando e adquirindo proporções de vila até meados de 1960 quando o então diretor da Cerâmica, Humberto Scarpa desativou os trabalhos da fábrica e iniciou o processo de loteamento das terras, originando vários bairros que hoje compõem o município de Pinhais.

Pinhais, como todas as demais regiões metropolitanas de Curitiba, até fins do século XIX, pertencia ao território de Curitiba. Na década de 1960, Pinhais torna-se um Distrito de Piraquara, iniciando a implantação de uma infra-estrutura básica para atender à crescente população de muitos migrantes que se sentiam atraídos pela região devido à proximidade com a capital (Curitiba) e pelos baixos custos das terras. A partir de então, Pinhais começa a configurar-se estruturalmente como município.

A partir do crescimento populacional da região de Pinhais, na década de 1960 a comunidade reivindicou a instalação de serviços públicos locais, e paralelamente, começaram a ingressar representantes de Pinhais na ordem política de Piraquara. Devido a isso, em 21 de novembro de 1964 Pinhais torna-se um Distrito, pertencente ainda a Piraquara.

Nos anos 1970 e 1980, o município recebeu um enorme contingente populacional, acarretando aumento de demandas em vários setores. A necessidade de implantação de uma infra-estrutura mais abrangente exigiu a organização e o gerenciamento de um poder público local.

Dessa maneira, em 1991, foi realizado um plebiscito para verificar o interesse da população pela implantação de um poder legislativo e executivo local. Essa consulta resultou num alto índice de aprovação da emancipação política, perfazendo um total de 87% de aprovação. Com isso, em 20 de março de 1992, foi instalado oficialmente o município de Pinhais (PINHAIS, 2010).

Pinhais possui, de acordo com os dados obtidos pelo censo demográfico (IBGE, 2010) uma população de 117.008 habitantes, registrada em sua totalidade como fixada na área urbana.

Do total de habitantes, 56.809 são homens e 60.199 são mulheres. É o terceiro município mais populoso da região metropolitana de Curitiba, ficando atrás apenas de São José dos Pinhais com 264.021 habitantes e Colombo com 212.967 habitantes, municípios com histórico de emancipação mais antigo.

A população do município de Pinhais segundo cor/raça conforme o censo demográfico (IBGE, 2010) ficou distribuída em 81.898 brancos, 4.170 pretos, 826

amarelos, 29.962 pardos, 152 indígenas. Observa-se diferente constituição cor/raça da maioria dos municípios do país, porém é coerente com os movimentos migratórios que ocorreram na região sul.

A população economicamente ativa perfaz um total de 61.598 habitantes conforme o censo demográfico (IBGE, 2010).

O total de eleitores do município é de 82.985, sendo 40.044 do sexo masculino e 42.859 do sexo feminino de acordo com dados do Tribunal Regional Eleitoral.

Atualmente, o município representa a 12ª economia do Estado, contando com número elevado de empresas nos mais variados setores. De acordo com o Paranacidade (2010), economicamente falando, o município detém a classificação de 14º em arrecadação e 5ª maior na Região Metropolitana de Curitiba. Sua economia está concentrada, sobretudo, na área de serviços e comércio (64,37%), seguida da indústria (35,54%). A agropecuária se expressa em 0,09% da economia municipal (PARANACIDADE, 2010).

A distribuição das atividades econômicas, calculada pelo número de estabelecimentos sujeitos ao recolhimento do ICMS, segundo dados do Paranacidade (2010), indica que 52,8% desses estabelecimentos pertencem ao comércio varejista, 28,1% estão na área industrial, 12% na área de serviços e 7,0% representam o comércio atacadista (IPARDES, 2012).

Com pólos comerciais e industriais bem definidos, o município conta com muitas indústrias, no setor secundário, estabelecimentos comerciais e serviços. A indústria predominante é de transformação de produtos de matéria plástica, mecânica e metalurgia (IPARDES, 2010).

No Estado do Paraná, em extensão territorial, Pinhais é o menor município. com 60,92 quilômetros quadrados. Conta com 15 bairros e inúmeras vilas, faz divisa com os municípios de Colombo, Curitiba, Quatro Barras, São José dos Pinhais e Piraquara como pode ser observado no mapa do município.

MAPA 2 – MUNICÍPIO DE PINHAIS



FONTE: IPARDES

NOTA: Base Cartográfica IRCG (2010)

Os bairros de Pinhais são assim denominados: Alphaville Graciosa, Alto Tarumã, Atuba, Centro, Emiliano Pernetá, Estância Pinhais, Jardim Amélia, Jardim Cláudia, Jardim Karla, Maria Antonieta, Parque das Águas, Parque das Nascentes, Pineville, Vargem Grande, Weissópolis (PINHAIS, 2010).

O município de Pinhais ainda considerado, em parte, "cidade dormitório" está em expansão, pressionado pela própria expansão da capital Curitiba e da sua região metropolitana. Há a necessidade por parte de muitas pessoas fixarem-se à região devido a sua proximidade com o centro de Curitiba e ao fácil acesso. Pinhais situa-se a 8,9 quilômetros da capital, diferente de alguns bairros curitibanos que são bem distantes do centro.

A tabela 11 indica a faixa etária da população de Pinhais de acordo com o censo demográfico (IBGE, 2010) evidenciando que a maioria da população adulta municipal encontra-se na faixa etária de 45 a 49 anos, seguida pelas faixas etárias de 50 a 54 e de 60 a 64.

TABELA 11 – FAIXA ETÁRIA DA POPULAÇÃO DE PINHAIS

FAIXA ETÁRIA (anos)	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
De 45 a 49	3.522	3.941	7.463
De 50 a 54	2.923	3.318	6.241
De 55 a 59	2.252	2.661	4.913
De 60 a 64	1.709	2.012	3.721
De 65 a 69	1.105	2.290	2.395
De 70 a 74	728	904	1.632
De 75 a 79	443	623	1.066
De 80 anos e mais	318	604	922
TOTAL	56.809	60.199	117.008

Fonte: IBGE- Censo Demográfico

Percebe-se pela análise da tabela 11 que existe um número significativo da população na faixa etária maior de 50 anos, o que demanda mais atenção por parte do poder público municipal em suas políticas públicas, já que o índice de analfabetismo na faixa etária maior de 50 anos é de 10,18%, um número elevado onde concentra-se com maior amplitude o índice de analfabetismo residual no município.

3.2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PINHAIS

O Sistema Municipal de Ensino de Pinhais- SME foi criado por meio da Lei nº 1059, de 28 de dezembro de 2009, apesar do município já atender a educação pública.

O SME compreende as instituições de educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal; as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; a Secretaria Municipal de Educação- SEMED e o conselho Municipal de Educação- CME, criado por meio da Lei 1.055 de 23 de dezembro de 2009, com funções normativas, consultivas, fiscalizadoras e deliberativas sobre a formulação e o planejamento das políticas de educação do Município.

Com base na lei de criação do SME foram definidos os objetivos da educação municipal inspirados nos princípios e fins da educação nacional:

Formar cidadãos participativos, capazes de compreender criticamente a realidade social, conscientes de seus direitos e responsabilidades, por meio de práticas educativas dialógicas;

Garantir aos educandos igualdade de condições de acesso, reingresso, permanência e sucesso escolar;

Promover a apropriação do conhecimento, comprometido com a promoção social;

Assegurar padrão de qualidade na oferta de educação escolar;

Promover a autonomia da escola e a participação comunitária na gestão do sistema municipal de ensino;

Oportunizar a inovação do processo educativo valorizando novas ideias e concepções pedagógicas;

Valorizar os profissionais da educação pública municipal;

Respeitar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

Não obstante, atrelados aos objetivos estão as responsabilidades da educação escolar pública municipal, que de forma conjunta, serão garantidas por meio de normalizações emanadas do Conselho Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação com vistas a consolidação de políticas públicas específicas.

São responsabilidades do Município:

Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

Atendimento gratuito às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade;

Oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação, assistência à saúde e segurança, em colaboração com outros órgãos, em nível federal, estadual e municipal; Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem;

Formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior;

Oferta de formação continuada aos profissionais da educação, em parceria com instituições de ensino públicas ou privadas.

No ano de 2012, o município de Pinhais obteve a certificação de território livre do analfabetismo conferida pelo MEC aos municípios que apresentam taxa de analfabetismo inferior a 4% na população de mais de 15 anos de idade.

A tabela 12 apresenta a taxa de analfabetismo segundo faixa etária no ano de 2010. O percentual de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais foi de 3,35% e na população de 50 anos ou mais foi de 10,18%. Percebe-se a necessidade de maiores investimentos no sentido de atender ao desafio da superação do analfabetismo.

TABELA 12 - TAXA DE ANALFABETISMO SEGUNDO FAIXA ETARIA- 2010

FAIXA ETÁRIA (ANOS)	TAXA (%)
DE 15 OU MAIS	3,35
DE 15 a 19	0,70
DE 20 A 24	0,54
De 25 a 29	0,75
De 30 a 39	1,20
De 40 a 49	2,52
De 50 e mais	10,18

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010

Pela análise da tabela é possível observar que embora o número de analfabetos tenha diminuído na população de mais de 15 anos de idade, ainda continua muito elevado na população de mais de 50 anos de idade, o que permite pensar na necessidade de maiores investimentos nas políticas públicas educacionais, que possam atender efetivamente em suas especificidades essa parcela significativa da população de Pinhais.

Sobre a Educação no Município de Pinhais, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) informa que está investindo no desenvolvimento de suas unidades escolares, procurando dotá-las de condições educacionais adequadas para a sua modernização assim como vem investindo na formação sistemática e continuada dos profissionais e na melhoria da gestão educacional (PINHAIS, 2012).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, o resultado desse esforço contínuo se expressa nos indicadores do (IDEB) - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, medido pelo INEP/MEC (2011).

A tabela 13 aponta que o IDEB de 2011 do município de Pinhais - PR foi de 5,4. Esse indicador aponta para a necessidade de melhoria nos processos de ensinar e aprender, envolvendo a implementação de diversos programas que atendam as necessidades educacionais de seus alunos e que garantem a sua formação integral.

TABELA 13 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Local	Média	Meta para 2021
Brasil	5.0	6.0
Brasil (municipal)	4.7	5.7
Paraná	5.4	6.6
Pinhais	5.4	7.0

Fonte: MEC/INEP (2011).

Analisando a tabela, observa-se que apesar de o município apresentar um índice de desenvolvimento da educação básica de 5.4, sendo superior ao do Brasil e igual ao índice do Paraná, ainda tem muito caminho a percorrer a fim de melhorar os índices o que demanda esforços das políticas públicas no sentido de oferecer uma educação transformadora.

Para o enfrentamento dos desafios e demandas educacionais, o município mantém uma rede bem estruturada de instituições educacionais, contando com 19 instituições de Educação Infantil e 22 escolas, sendo que destas, 5 atendem à Educação de Jovens e Adultos, 20 atendem turmas de pré-escola e 1 atende a

modalidade de Educação Especial. Mesmo com as ampliações realizadas, ainda não foi possível atender a toda a demanda manifesta na Educação Infantil. (PINHAIS, 2012).

A tabela 14 mostra que em 2012, a Rede Municipal de Ensino registra 12.907 alunos matriculados, sendo a maioria no Ensino Fundamental que representa aproximadamente 63% deste total. A cobertura desse nível incorporou, a partir de 2007, os alunos com seis anos de idade. Observa-se também aumento do número de alunos matriculados, no período de 2003 a 2012.

TABELA 14 - NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO POR ETAPA E MODALIDADE 2003 A 2012

Modalidades	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Educação de jovens e adultos	360	362	447	283	377	329	358	330	168	121
Ensino fundamental	8.537	8.419	8.394	8.629	9.669	9.365	9.223	9.223	7.955	7.858
Educação Especial	244	247	219	276	335	351	352	371	385	410
Educação Infantil	1223	1558	2.196	2.151	2.589	2.792	3351	3567	4069	4830

Fontes: 2001 a 2006 - MEC/INEP (<http://www.edudata.inep.gov.br>) e 2007 a 2012 – Prefeitura Municipal de Pinhais/Secretaria Municipal de Educação.

Ocorreu redução nas matrículas na Educação de Jovens e Adultos ao longo do período de 2003 a 2012 e isso para a Secretaria de Educação do Município de Pinhais expressa a quase superação do analfabetismo na população de mais de 15 anos de idade no município ora analisado, representando o resultado de um trabalho de pelo menos dez anos de atuação do poder público municipal na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PINHAIS, 2012).

Segundo a secretaria de educação do município no contexto dos avanços promovidos na Educação Municipal, emergem ainda como desafios especiais a expansão da Educação Infantil, a contínua melhoria dos indicadores de qualidade de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e a expansão e qualidade da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental - Fase um.

3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PINHAIS (2009-2012)

A Educação de jovens e adultos na cidade de Pinhais configura-se como um espaço ainda em construção. No ano de 2002, em decorrência das determinações da legislação nacional em vigor, o município de Pinhais começa a atender a modalidade EJA, funcionando na zona urbana, atendendo a jovens e adultos.

A Lei nº. 1059/09 de 28 de dezembro de 2009 que criou o Sistema Municipal de Ensino de Pinhais destinou três artigos para a Educação de Jovens e Adultos.

O artigo 22 refere-se aos destinatários da Educação de Jovens e Adultos:

Art. 22 A educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos no ensino fundamental na idade própria.

Parágrafo 1º Aos jovens que não efetuaram os estudos na idade regular o sistema de ensino assegurará, gratuitamente, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as suas características, interesses, condições de vida e de trabalho.

Parágrafo 2º O sistema de Ensino viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola.

O artigo 23 apresenta a organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Art.23 O curso de educação de jovens e adultos, mantido pelo poder Público Municipal, é organizado conforme legislação vigente e normas expedidas pelo Conselho Municipal de Educação prioritariamente para os primeiros cinco anos do ensino fundamental.

O artigo 24 trata da obrigação do poder público ofertar a EJA enquanto houver demanda. “Enquanto houver demanda, serão ofertados programas alternativos para a população a partir de 15 (quinze) anos, visando o combate ao analfabetismo no Município de Pinhais” (PINHAIS, 2009).

A tabela 15 mostra a educação de jovens e adultos em termos de matrículas e taxas de abandono, aprovação e repetência, no período de 2006 a 2010 e mostra que de 2005 a 2009, 710 alunos concluíram a EJA – Fase I. Os dados revelam que retornos menores ocorreram nos anos de 2004 e 2005, em que houve maior incidência de reprovação e desistência, e no segundo semestre de 2009 em virtude

da gripe A revertendo-se, no entanto, essa situação, em 2006, 2007 e 2009 com índices de 81,0% e 85,3%, respectivamente.

TABELA 15 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MATRÍCULAS E TAXAS DE ABANDONO, APROVAÇÃO E REPETÊNCIA, SEMESTRES DE 2006 A 2010

1º e semestres	2º	Matrículas	Aprovações	Reprovações	Evasões
2006		282	180 64%	73 25,8%	29 10,2%
2006		252	126 50 %	55 22, 0%	71 28,0%
2007		385	217 56,3%	103 26,7%	65 17,0%
2007		312	160 51,2%	111 35,5%	41 13,1%
2008		367	184 50,1%	145 39,5%	38 10,3%
2008		287	126 43,9%	121 42,1%	40 13,9%
2009		392	194 49,4%	94 23,9%	104 26,5%
2009		234	178 76,0%	45 19,2%	11 4,7%
2010		388	196 51%	84 21%	108 28%
2010		321	180 56%	47 14%	94 29%

Fonte: Relatório Final EJA/Secretaria Municipal de Educação.

Observa-se pelos dados da tabela que quanto às matrículas houve aumentos e reduções em alguns períodos, que o número de reprovações e evasões é elevado o que contradiz o discurso da coordenadora da EJA quanto a oferta de um ensino pautado na inclusão e na qualidade.

Houve reduções nas matrículas da EJA chegando ao ano de 2012 de acordo com informações obtidas pela coordenadora da EJA com um total de apenas 121 alunos matriculados, mas esse dado por si só não representa que o analfabetismo esteja realmente superado, uma vez que ainda persiste um residual de analfabetos ainda no município de Pinhais que exige ações no sentido de superá-lo efetivamente.

Em relação à entrevista:

Quanto à estrutura, forma de organização e avaliação da aprendizagem:

Foi informado pela coordenadora da modalidade que a organização dos cursos atende obrigatoriamente: os princípios e as diretrizes que norteiam a educação nacional; os conteúdos mínimos da base nacional comum; a adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP) às especificidades institucionais e do perfil de sua demanda. A coordenadora informou que os anos iniciais da modalidade estão estruturados considerando a equivalência com o ensino fundamental regular, divididos em duas etapas: a primeira que equivale ao primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental regular, com duração de seis meses, e a segunda que

equivale aos quarto e quinto anos do ensino fundamental regular, também com duração de seis meses.

A maioria dos cursos é ofertada das dezenove horas e trinta minutos às vinte e duas horas no período noturno. Apenas em uma escola do município os cursos são ofertados no período da manhã, das oito horas às doze horas, com prioridade de vagas para alunos com necessidades especiais.

A organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos se dá de forma coletiva e observa a carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas horas), de forma presencial.

Os cursos de Educação de Jovens e Adultos devem contemplar: conteúdos da Base Nacional Comum, distribuídos em cada componente curricular correspondente à fase do Ensino Fundamental e nas áreas de conhecimento. A avaliação deve ser por área de conhecimento, processual e cumulativa, condizente com a abordagem e tratamento metodológico específico da Educação de Jovens e Adultos.

A avaliação de aprendizagem é expressa por um parecer final, individual, para cada aluno, que manifeste, no mínimo, 60% (sessenta por cento) de aproveitamento dos conteúdos desenvolvidos em cada área de conhecimento e 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

A informante destacou que são realizadas estratégias para chamar os alunos para a escola. São realizadas campanhas de divulgação e mobilização nos bairros sobre a oferta da modalidade EJA. Dados do Censo e do programa Bolsa Família também são utilizados para o diagnóstico e planejamento.

Foi informado que na secretaria de educação do município não existe um limite mínimo de alunos para a abertura das salas de EJA e que as matrículas podem ser feitas em qualquer época do ano letivo.

A Secretaria Municipal de Educação providencia a confecção de cartazes, que ficam dispostos em terminais rodoviários, ônibus, centros comunitários, instituições religiosas, postos de saúde. São também realizadas carreatas e propaganda no rádio. Além disso, a secretaria de educação mantém contatos com os agentes comunitários dos bairros onde as escolas estão abertas e com os agentes de saúde para que se faça a propaganda corpo a corpo com a população que necessita dessa modalidade de ensino.

Observa-se que a oferta ocorre a partir da demanda com estratégias para chamar os alunos e que há empenho em atrair os alunos para a escola embora faltem incentivos para garantir a permanência dos alunos, um problema que é comum aos cursos de EJA no Brasil.

Quanto aos critérios para abertura de salas de aula para a fase I, afirma a entrevistada, que são utilizados dois critérios distintos: um de interesse público e outro de demanda da sociedade. O primeiro é derivado da ação sistemática da Secretaria Municipal de Educação, que munida de informações dos locais de residência da população alvo da EJA, extraída de dados cadastrais dos Programas Bolsa Família e Saúde da Família, abre as salas nos lugares que apresentam o maior contingente. O segundo critério de abertura de salas corresponde à procura da população local pela modalidade.

Quanto à matrícula foi afirmado pela coordenadora que esta não se constitui apenas um registro formal do ingresso do aluno na escola, mas também é considerada um elemento importante no processo de concretização do direito à educação básica dos sujeitos da EJA. Além de assegurar a vaga, poderá fornecer informações precisas e imediatas à percepção do coletivo docente, das identidades dos educandos. Nessa perspectiva, as matrículas deverão estar sempre abertas, podendo ocorrer durante o ano todo.

Percebe-se pelo discurso da coordenadora da EJA que cada vez mais a EJA se aproxima da cultura do ensino regular em sua forma de organização pedagógica, com conteúdos transmitidos por meio de materiais didáticos impressos, sistema de avaliação por meio de provas e certificação e isso contradiz o discurso de ensinar para a emancipação pois o sistema educacional sempre foi mais regulador que emancipatório (ARROYO, 2005).

Outra contradição presente no discurso de ensinar visando a emancipação do aluno refere-se ao tempo destinado ao estudo de jovens, adultos e idosos que revela-se insuficiente e remete a ideia que o jovem e o adulto devem frequentar cursos em menor tempo que o aluno do ensino regular, quando na realidade sabe-se que esse público apresenta grande dificuldade para ser alfabetizado e portanto necessita de mais tempo.

Pesquisas demonstram que o tempo médio necessário para a aquisição do domínio da leitura e da escrita no Brasil equivale ao quinto ano do ensino fundamental (RIBEIRO, 2003).

Na proposta curricular pedagógica para a EJA do município de Pinhais (2012, p.15) está expresso que:

A educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Pinhais fundamenta-se numa concepção crítica de educação, que tem como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, a fim de oportunizar que os educandos participem política e produtivamente das relações sociais, com conduta ética e compromisso político, por meio do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Será que dispondo de reduzido tempo para a formação desses alunos é possível oferecer esse modelo de educação referenciada pela proposta?

Vislumbrando este papel, a educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos aponta Kuenzer (2000, p.40).

Sobre os recursos humanos da EJA no Município, a coordenadora da EJA afirmou que cada uma das cinco escolas que oferta a modalidade possui pelo menos uma estrutura administrativa e pedagógica mínima composta por uma equipe de diretora, vice-diretora, pedagoga, professoras, secretária, merendeira e vigilante. Atualmente, o município conta com vinte professoras para trabalhar na EJA. São professoras contratadas, por meio de concursos públicos de provas e títulos, para atuarem no ensino fundamental regular ou na educação infantil.

Observa-se um reaproveitamento de professores que já fazem parte do quadro docente para trabalhar na EJA. Ainda conforme esse autor esses professores são reciclados e o que se tem é um professor generalista que leciona no período diurno para crianças e adolescentes e no período noturno para jovens e adultos. Quando se reconhece as especificidades da EJA precisamos ter também um perfil específico para a formação desses educadores. Do contrário caminha-se para um ensino noturno regular reafirma Arroyo (2005).

Ressalta-se que no município de Pinhais não é necessário fazer um concurso público específico para ser docente da EJA, ocorrendo um aproveitamento de

professores que foram aprovados em outros concursos públicos para o provimento de docentes do ensino fundamental regular e educação infantil e essa atuação é possibilitada, dependendo do número de vagas da escola, de indicações, de convites do diretor ou afinidade com essa modalidade de ensino.

As professoras ministram aulas no período diurno no ensino fundamental regular ou na educação infantil e no período noturno ampliam a carga horária, atuando nos anos iniciais da EJA. Para atuar nessa modalidade, o salário do professor equivale ao mesmo recebido por um período do dia no ensino fundamental ou da educação infantil.

Como salienta Cury (2000) o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, este profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo.

Quanto aos recursos materiais estes são considerados pela coordenadora como suficientes e adequados. O livro didático utilizado é o “viver e aprender” de distribuição nacional. Cada escola possui laboratório de informática disponível também para os alunos da EJA.

Quanto à formação continuada, segundo a entrevistada, no município de Pinhais, essa formação é desenvolvida em serviço, possibilitada em estudos contínuos através de leituras, pesquisas individuais e estudos coletivos, que podem ser organizados em forma de cursos, mini- cursos, palestras, seminários, encontros, oficinas e outros organizados pela equipe gestora. Essa formação é desenvolvida durante o ano letivo. Nos encontros são detalhados aspectos metodológicos do trabalho com a EJA dentro da concepção progressista da Educação. São ainda apresentados aos alfabetizadores depoimentos de alunos da modalidade nos quais os mesmos podem visualizar a identidade dos sujeitos envolvidos e suas diversidades, incluindo abordagens de gênero, fazendo uma reflexão de quem são eles, quais são os seus interesses, suas histórias de vida, suas necessidades e suas expectativas. São realizados estudos da proposta pedagógica da EJA, das concepções de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, fundamentos e respectivas metodologias; construção da língua oral e escrita na alfabetização, como os alfabetizadores e alfabetizados ensinam e aprendem. O processo de avaliação também é discutido e orientado. Nesse sentido, a secretaria de educação cumpre os

preceitos legais, pois é direito de todo trabalhador em educação a formação continuada e em serviço nas suas mais diversas dimensões (cultural, política, científica, pedagógica, etc), para que o profissional se instrumentalize, a fim de responder aos desafios da contemporaneidade (BRASIL, 2000).

Segundo a entrevistada a proposta de formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos no município de Pinhais tem por objetivo melhorar o trabalho pedagógico em sala de aula e adequar as práticas dos professores à realidade dos jovens, adultos e idosos.

A formação continuada revela-se insuficiente ao olhar do professor que dispõe de tempo reduzido para a mesma. São apenas quatro horas por semana durante o tempo destinado para a hora atividade para dar conta de estudar a proposta da EJA, planejar suas aulas e resolver todas as demais situações pertinentes a esse momento.

Sobre a formação continuada em geral cabe ressaltar que a competência de refletir em e sobre sua ação assinala a concepção de formação continuada enquanto processo dinâmico, através do qual o professor ao longo do tempo vai adequando sua formação às necessidades de sua atividade profissional. Em concordância com o pensamento de Freire (1978, p.65) “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”.

A legislação que regulamenta a EJA, o Parecer 11/2000, recomenda uma formação específica para os professores.

A formação do profissional não se encerra na sua formação básica, há que se possibilitar ao profissional da EJA um repensar contínuo de sua prática, de forma a tornar-se cada vez mais identificado com as questões pedagógicas específicas dos educandos jovens e adultos, incluindo também estudo das questões de organização escolar e habilidade de estabelecer as articulações entre os saberes da experiência trazidos pelos educandos da EJA e o conhecimento escolar.

Quanto a Proposta Curricular Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos, a entrevistada declarou que somente no ano de 2012 foi possível entregar uma proposta específica para a modalidade e que esta foi elaborada em conjunto com os profissionais da EJA com base no ideário de Paulo Freire.

Quanto à metodologia utilizada na EJA do município informou a entrevistada que são repassadas orientações ao professor que assume o compromisso de lecionar para jovens e adultos, considerando que o aluno da EJA é diferente do

aluno do ensino regular e não pode ser tratado da mesma forma. Assim se pronunciou a entrevistada:

(...) Embora, por vários motivos esses alunos nunca tenham frequentado o ensino regular ou o tenham feito de modo precário, possuem conhecimento mais elaborado e complexo da realidade ao longo de sua vida prática que o fazem apresentar uma visão particular do mundo e da escola. Dessa forma a secretaria de educação de Pinhais orienta os professores da EJA para a necessidade de perceber e administrar diferentes aspectos como a condição socioeconômica dos alunos e suas trajetórias escolares interrompidas e marcadas pela exclusão. A responsabilidade pela viabilização das formações precisa ser compartilhada entre todos os profissionais envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, em Pinhais a organização desses estudos contínuos é realizada pela equipe gestora escolar (Entrevista, 2012).

Na Educação de Jovens e Adultos o professor precisa perceber e administrar diferentes aspectos como: a condição socioeconômica dos educandos e suas trajetórias escolares interrompidas e marcadas pela exclusão. Considerando a diversidade desses educandos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a Educação de Jovens e Adultos proporcione seu atendimento por meio de outras formas de socialização dos conhecimentos e culturas.

Aprendemos mais e melhor aquilo que temos interesse em aprender. Sabe-se que é difícil aprender algo que pouco nos diz. Daí a importância de se propiciar uma aprendizagem significativa ao aluno. Nesse sentido, Freire (1996, p.30) indaga:

(...) por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

Sendo assim a organização metodológica das práticas pedagógicas desta modalidade precisa contemplar os três eixos articuladores propostos nas Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos: Trabalho, cultura e tempo.

Para uma ação pedagógica significativa o currículo deve expressar os interesses dos educadores e educandos, oferecer os conhecimentos necessários para a compreensão histórica da sociedade, usar metodologias que dêem voz a

todos os envolvidos nesse processo com um avaliação que encaminhe para a emancipação (PINHAIS, 2012).

Sobre as parcerias estabelecidas pela secretaria de educação de Pinhais, a entrevistada destacou que entre as políticas para a EJA no município está o estabelecimento de parcerias com outras secretarias municipais como a da saúde, assistência social, esportes, cultura, lazer e turismo. Essas articulações visam ofertar aos alunos dos anos iniciais da EJA maiores subsídios para a entrada e permanência na escola.

A parceria com a Secretaria de Saúde fica mais visível quando se detecta algum problema de saúde nos alunos e é feito um encaminhamento pela escola para o posto de saúde mais próximo. Há ainda a realização de palestras sobre prevenção de doenças nas escolas, quando solicitados pela secretaria de educação. A Secretaria de Assistência Social cuida do desenvolvimento do “Programa Bolsa Família” no município, no qual grande parte dos alunos da EJA é cadastrada, sendo assim está sempre atenta e presente às questões educacionais.

Com relação às parcerias com as secretarias da Cultura, Esporte, Lazer e Turismo, foi afirmado pela coordenação da EJA, que são desenvolvidos projetos para que os alunos realizem e participem de encontros culturais, como visitas a museus, teatros, cinemas, parques, encontros de Karaokê, entre outros. Relatou ainda o lançamento, em 2012, do primeiro livro de memórias produzidas pelos alunos da EJA no município.

A Secretaria de Educação de Pinhais não possui ações articuladas com empresas privadas, com vistas a facilitar e incentivar o acesso dos alunos trabalhadores à escola. Segundo a entrevistada a Secretaria de Educação esbarra em dificuldades para estabelecer parcerias com a iniciativa privada, na oferta de cursos de geração de renda e justifica esse fato como falta de interesse por parte das empresas em estabelecer parcerias sem um potencial retorno, já que o aluno da EJA em fase de alfabetização teria pouco a contribuir, havendo um interesse maior se fosse um público com maior escolarização.

Observa-se que ainda faltam incentivos à escolarização como projetos sociais de geração de renda mínima, uniforme e encaminhamento para o mercado de trabalho.

Existe também, segundo a coordenadora, uma política de encaminhamento ou de integração para garantir a continuidade da escolarização dos educandos na

fase II de responsabilidade do Estado, viabilizada por meio de reuniões entre representantes da EJA do município de Pinhais e do Estado do Paraná.

É importante destacar que os jovens e adultos buscam na EJA melhores condições para enfrentar uma condição produtiva em célere transformação, com insuficientes oportunidades de trabalho e ampliação da concorrência pelos postos existentes.

De acordo com Kuenzer, (1997, p.10) além da preocupação com a inserção no mercado de trabalho:

(...) os alunos trabalhadores procuram a escola para melhor compreender o mundo em que vivem, para conhecer, para entender as transformações causadas na sociedade pelo avanço da ciência e da tecnologia, para aprender novas formas de comunicação, para conhecer e participar de outros grupos e experiências sociais e culturais.

Os jovens e adultos que já foram excluídos da escola, por diversos motivos retornam à escola em busca de melhores oportunidades na vida e precisam, portanto, de uma educação que faça a diferença e que garanta não só o acesso, mas também a permanência com qualidade.

Em relação aos principais desafios enfrentados pela EJA no município, a entrevistada destacou que esses continuam sendo não apenas a inserção dos mesmos nessa modalidade de ensino, como também a manutenção de seu interesse em perseverar nos estudos e concluí-los dando prosseguimento na EJA fase II, de responsabilidade do Estado.

Sobre esse assunto é essencial destacar que não são apenas os fatores internos alusivos à escola que impedem a permanência desses estudantes na EJA, mas questões sociais e econômicas, como problemas financeiros, esgotamento em função do trabalho, entre outros.

Visando atrair os alunos para a escola e evitar a evasão escolar a entrevistada destaca que o município investe em programas e ações de caráter complementar e de assistência estudantil ao aluno da EJA tais como: a carteira do estudante, oferta de vale transporte integral, distribuição gratuita de material escolar, alimentação de boa qualidade. A prefeitura também estabeleceu vínculo com programas de caráter federal referentes a livro didático, alfabetização, bolsa família, alimentação escolar, transporte escolar, Projeto Olhar Brasil e Programa Brasil Alfabetizado.

Entre as ações desenvolvidas para evitar a evasão também foi citado pela entrevistada o controle de frequência. “(...) A escola procura investigar os motivos das faltas e trazer o aluno de volta à escola. Se for preciso telefonamos ou fazemos visitas em suas residências. O aluno só perde a vaga em casos de desistência formal” (Entrevista, 2012).

Essa iniciativa indica que a frequência pode e deve ser registrada, mas não para meramente quantificar presenças e faltas, mas para seguir o percurso, analisar o fluxo na escola e, a partir disso permitir no processo educativo, uma atitude investigativa em relação aos motivos que levam esse sujeito a se afastar ou se ausentar da vida escolar. O cômputo da frequência permite que se revejam ações da escola e do poder público para promover a permanência dos alunos na escola.

A evasão escolar costuma ser reconhecidamente elevada em programas de EJA no Brasil em função não só de fatores internos aos processos de ensino e aprendizagem, inerentes a essa modalidade, mas também a fatores externos vinculados às difíceis condições de vida dos alunos.

No caso dos alunos da EJA de Pinhais a coordenadora informou que é comum os alunos evadirem por problemas de saúde, já que o número de alunos matriculados compreende em maioria uma população mais idosa e, portanto, mais propensa a apresentar problemas dessa natureza.

Sobre os motivos que não permitem um atendimento total de todos os analfabetos do município, considerando que ainda persiste uma taxa de analfabetismo residual no município de Pinhais a entrevistada alegou que o analfabetismo no município está mais presente na população de mais de 50 anos chegando a 10,18% segundo o censo demográfico do (IBGE, 2010) e que esta é a faixa etária mais difícil de retornar e permanecer na escola uma vez que a oportunidade e o estímulo para voltar a estudar e completar a escolaridade não ocorrem na intensidade necessária.

(...) cientes da demanda dessa faixa etária na população de Pinhais para a EJA fase I procuramos essas pessoas em suas residências para tentar trazê-las para a escola, mas recebemos como justificativa a falta de interesse em retornar aos estudos por considerarem que o estudo nessa etapa da vida não vai fazer muita diferença em suas vidas. Alguns retornam à escola, mas evadem por problemas de saúde, por exemplo, e nem sempre retornam. Dessa forma persistimos com esse desafio de trazer os analfabetos com mais de 50 anos para a escola e fazê-los permanecer com sucesso. Estamos repensando na secretaria da educação estratégias e políticas para resolver essa questão e efetivamente superarmos o analfabetismo também nessa faixa etária (Entrevista, 2012).

Mesmo com todos os obstáculos para entusiasmar os adultos a aprender ler e escrever, o problema do analfabetismo nessa parcela da população brasileira não pode ser de forma alguma escondido.

Nesse sentido, Di Pierro, (2010, p.20) afirma:

Essa lógica de renovação demográfica de esperar que os mais velhos morram, não é uma lógica do direito. É preciso pensar que a educação de adultos não é uma coisa que vai acabar depois de amanhã, e que, portanto, você tem que investir para ter estrutura, formar professores, ter qualidade, ter serviços, que não sejam efêmeros como são as campanhas.

Percebe-se diante do exposto que cada vez mais é preciso pensar em soluções para atrair esse público que em sua maioria, não tem mais a educação como uma primazia. São pessoas que de certa forma, não se sujeitariam a um programa de alfabetização que não tivesse uma probabilidade de atender a sua necessidade de pessoa com mais de 50 anos. Portanto, é fundamental a criação de programas com conteúdos de seu interesse, porque é difícil ir para a escola e não ter uma resposta para as suas necessidades após um dia inteiro de trabalho.

Em relação ao perfil do professor:

Do total de 20 professores, 50%, ou seja, 10 professores tem idades entre 40 e 50 anos, 6 professores, 30% tem entre 30 e 40 e 4 professores, ou 20% do total tem idade inferior a 30 anos.

Em relação ao gênero, as professoras do grupo pesquisado são do sexo feminino. Tal fato evidencia a maior presença das mulheres no magistério, principalmente quando se refere às séries iniciais.

No que se refere à formação acadêmica, 16 professoras, ou 80% do total possuem graduação em Pedagogia, sendo que uma dessas revelou ser graduada também em Educação Física. Uma professora, 5% do total tem graduação em Geografia, uma possui o Curso Normal Superior, 2 professoras ou 10% são graduadas em Letras.

Com relação à pós graduação, 8 professoras, ou 40% do total tem especialização em Psicopedagogia, 2 professoras, ou 10% tem especialização em Educação Especial, 1, ou 5% tem especialização em Literatura e 9 professoras, ou 45% não possui pós graduação. Nenhuma professora possui especialização em Educação de Jovens e Adultos.

A importância da formação acadêmica dos professores se avivou com a universalização do ensino básico nos anos 1980 e 1990 no Brasil, mas foi a LDB de 1996 que determinou que a formação dos professores deveria ser de nível superior em cursos de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério o curso normal de nível médio. A LDB de 1996 determina que para lecionar é necessário ter um curso de formação adequado, conforme o artigo:

Art.62. A formação de docentes para a educação básica fará-se -à em nível superior, em cursos de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Nesse sentido o município de Pinhais atende ao que está expresso na legislação, tendo todos os profissionais que trabalham com a EJA habilitados para atuar nessa modalidade, embora não possuam especialização, algo que seria muito desejável devido às especificidades desse público que é muito diferente do público infantil.

Para garantir a qualidade da EJA é importante que o professor veja a educação como uma das necessidades de superação das desigualdades. É fundamental que a preparação dos professores e a oferta de oportunidades para os mesmos desenvolvam também os próprios processos de construção do saber ressalta Brandão (2003).

Observa-se a necessidade de reelaborar as práticas que orientam a formação de professores, principalmente no que se refere aos saberes necessários à prática educativa.

No que se refere ao tempo de atuação na EJA, 7 professoras, ou ,35%, do total trabalha desde o ano de 2002 quando o município assumiu a modalidade. Cinco professoras, 25% do total trabalha há seis anos e 4 professores, 20%, possui 4 anos de trabalho na EJA.

Percebe-se que o quadro docente da EJA de Pinhais já possui um bom tempo de experiência.

Sobre as motivações que levaram os professores a trabalharem com a EJA percebe-se que são motivações variadas.

As respostas permitiram identificar os seguintes aspectos: características dos alunos, compromisso com a reparação de uma injustiça social, identificação com a modalidade de ensino EJA, oportunidade de trabalho e complementação de renda.

O aspecto característica dos alunos fica evidente na fala de quatro professores, 20%, do total como se pode observar na transcrição:

(...) Esse é um público que vem para a escola com vontade de aprender, então tenho prazer em trabalhar com eles (Prof.1).

(...) Os alunos da EJA são mais responsáveis e demonstram mais interesse em aprender (Prof.7).

(...) A possibilidade de trabalhar com essas pessoas mais motivadas e com maior censo de responsabilidade é muito gratificante (prof.3).

(...) Os alunos da EJA são mais disciplinados, tem mais respeito com o professor e mais compromisso com a aprendizagem (Prof.9).

Nessas respostas fica claro que para esse grupo de professores o principal motivo para trabalhar com a EJA é o aluno. Percebe-se então pelas respostas coletadas a percepção dos professores em relação aos alunos e às atitudes como o projeto de vida, a motivação, a responsabilidade que demonstram nas falas.

Outro grupo de quatro, 20%, do total de professores demonstrou preocupação com o compromisso de reparação de uma injustiça social em suas respostas:

(...) Gosto de saber que estou contribuindo com a reparação de uma injustiça social cometida com esses alunos que retornam a escola (Prof.5).

(...) É muito importante participar de um trabalho que contribui para o resgate da cidadania das pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças (Prof. 8).

(...) Esse é um público que vem para a escola com vontade de aprender, então tenho prazer em trabalhar com eles (Prof.12).

(...) É um trabalho difícil por que eles tem dificuldade para aprender mas por outro lado é uma recompensa saber que estou contribuindo para que eles melhorem um pouco de vida (Prof.16).

Um grupo de sete professores, 35%, destacou que a EJA surgiu como uma oportunidade de trabalho a mais como se evidencia em algumas das respostas coletadas:

(...) Surgiu a oportunidade de trabalhar com a EJA e eu fiquei feliz por que precisava complementar a minha renda(Prof.4).
(...) É uma chance de trabalhar com menos alunos em sala, com maior disciplina e organização e ainda complementa o meu salário (Prof.20).

Alguns professores demonstraram preocupação com a reparação de uma injustiça social em suas respostas:

(...) Essas pessoas já perderam muito na vida, o mínimo que o professor tem a fazer é se esforçar para desenvolver um bom trabalho e tentar compensar o aluno da EJA com uma boa aprendizagem (Prof.16).
(...) Considero interessante a troca de experiências com os alunos (Prof.17).
(...) Os alunos da EJA são pessoas mais sofridas e que necessitam de maior apoio. É um prazer contribuir com a escolarização desses jovens e adultos que realmente estão aí para aprender (Prof.18).
(...) Trabalhar com a EJA é um desafio mas trabalho consciente de estar ajudando as pessoas que não puderam estudar enquanto crianças(Prof.2).
(...) Gosto de trabalhar com essa modalidade, é uma oportunidade de melhorar a vida dessas pessoas (Prof.20).

Um grupo de dez professores, correspondente a 50% do total, revelou em suas respostas que a principal motivação para trabalhar com a EJA é uma maior identificação com a modalidade de ensino.

(...) Gosto desse grupo, tenho simpatia pela idade desses alunos (Prof.18).
(...) O trabalho com a EJA é diferente e mais tranquilo (Prof.19).
(...) Gosto de trabalhar com essa modalidade, é uma oportunidade de melhorar a vida dessas pessoas (Prof.15).
(...) Considero interessante a troca de experiências com os alunos da EJA (Prof.2).
(...) É preferível trabalhar no período noturno com a EJA que tem poucos alunos a trabalhar com as salas cheias do período diurno no ensino fundamental (Prof.6).

Sobre a formação continuada, esta acontece em serviço, uma vez que o professor não pode se ausentar-se da escola em horário de aula porque acarretaria prejuízo na carga horária do aluno.

As professoras dispõem de apenas quatro horas na semana durante o período de “hora atividade” para o estudo da proposta pedagógica, que é recente, cuidar do planejamento de suas aulas e corrigir atividades. O tempo disponível é insuficiente para tudo.

Durante a hora atividade do professor o aluno da EJA tem aulas de informática com o professor regente II e desenvolve projetos relacionados à cidadania.

Um grupo de oito professoras, 40%, do total considera a formação continuada ofertada pelo município como suficiente e um grupo de 12 professoras, 60% do total considera esta formação insuficiente revelando interesse em cursar uma especialização em EJA. Nesse sentido, Gadotti (2000, p.122) afirma que “Os professores que trabalham na EJA, em quase sua totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular”.

Ressalta-se a necessidade de maiores oportunidades para os professores de Pinhais realizarem cursos de especialização em EJA. Nas próprias escolas de EJA podem se desenvolver projetos de formação continuada, incentivando iniciativas de professores, troca de experiências acumuladas, estudos e pesquisa sobre projeto pedagógico, diálogo entre o professor e o aluno.

Sobre o material didático utilizado, os professores consideram que este atende às exigências da Educação de Jovens e Adultos. São utilizados livros do MEC específicos para a modalidade e também são elaborados materiais com base na Proposta Curricular Pedagógica para a EJA do município.

No que tange ao papel do professor em relação ao uso do material didático, cabe a este profissional conhecer as especificidades de cada um dos recursos para orientar-se na criação de ambientes que possam enriquecer o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva há ainda um redimensionamento do papel da escola e de seus protagonistas. A escola precisa criar ambientes de aprendizagem que possibilitem a utilização da tecnologia com o compromisso da transformação, da criação de um espaço de descoberta e de escuta de demandas e necessidades, na inovação, organização e sistematização dos conhecimentos.

Com relação à percepção das políticas em relação aos sujeitos da EJA os professores responderam que o município tem evoluído nesse sentido, que a modalidade está mais organizada e sistematizada e que contam com recursos humanos e materiais suficientes, mas destacam que as políticas precisam avançar mais em alguns pontos como possibilitar especialização em EJA para os professores.

No que se refere aos principais desafios enfrentados pelos professores evidenciou-se que estes encontram dificuldades em trabalhar mais de um período por dia, uma situação que prejudica o ensino ofertado. Também enfrentam dificuldades para ensinar um público formado por várias faixas etárias que vai do jovem de 15 anos ao idoso de 60 ou mais.

Com relação às perspectivas em relação ao trabalho com a EJA as respostas de 80 % dos professores estão ligadas ao desenvolvimento de um bom trabalho que possa realmente contribuir para a autonomia e emancipação dos alunos. 20% respondeu que enquanto existir demanda pela EJA é obrigação deles e do poder público municipal investir cada vez mais na oferta de um ensino significativo para todos.

Perfil do aluno:

Para entender qual é a identidade dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, foi necessário traçar um perfil observando os aspectos sociais e econômicos dos mesmos. É importante conhecer o perfil dos jovens e adultos que se encontram num processo educativo que tem como um de seus objetivos o atendimento às suas especificidades a fim de verificar qual é a realidade vivenciada por esses alunos. Arroyo (2006, p.22) argumenta que “(...) a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar na modalidade de ensino (...) o ponto de partida, deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos”.

Apesar de não ter sido o objeto desse estudo, o perfil dos alunos foi verificado em cada uma das cinco escolas visitadas, por meio das matrículas e informações gerais da secretaria escolar. Constatou-se que o perfil desse aluno não difere muito do perfil de alunos da EJA de outros lugares do Brasil.

A tabela 16 apresenta o número de alunos matriculados na EJA- Fase 1 por gênero em cada uma das cinco escolas do município que ofertam a modalidade. Aponta para uma maioria de mulheres matriculadas na modalidade.

TABELA 16 - NÚMERO DE ALUNOS POR ESCOLA

ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA E
03 HOMENS	12 HOMENS	14 HOMENS	10 HOMENS	09 HOMENS
16 MULHERES	17 MULHERES	13 MULHERES	15 MULHERES	12 MULHERES
TOTAL 19	TOTAL 29	TOTAL 27	TOTAL 25	TOTAL 21

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, 2012.

Em relação ao gênero dos alunos matriculados na EJA, dos 121 alunos matriculados no ano de 2012, 74 são mulheres, o que representa, 61%, do total, confirmando que a feminilidade na Educação de Jovens e Adultos é bastante significativa.

No que se refere à idade dos alunos, 15 alunos declararam na ficha de matrícula terem idade entre 15 e 25 anos, o que representa 12 %, do total de 121 alunos. 59 alunos tem idades entre 30 e 50 anos, representando 48% do total, 47 alunos possuem idades acima de 50 anos, representando 38 %, dos alunos matriculados na modalidade.

São jovens e adultos que, quando regressam à escola, o fazem conduzidos pela vontade de melhorar de vida. Voltam ainda por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Para muitos, o certificado de conclusão do ensino fundamental é condição fundamental para permanecer no emprego.

Em relação ao estado civil dos alunos verificou-se que a maioria é casada ou vive com um companheiro. Dos 121 alunos matriculados apenas 12 afirmaram na ocasião da matrícula serem solteiros ou viúvos, representando 9% do total de alunos.

No que se refere ao número de filhos a maioria dos alunos, 112 alunos declararam no ato da matrícula possuírem entre um e quatro filhos, representando 92% do total de alunos e apenas 9 alunos declararam não possuir filhos, representando 7% do total de alunos.

Sobre as ocupações dos alunos da EJA do município de Pinhais, verificou-se que as ocupações citadas pelas alunas foram: dona de casa, diarista, auxiliar de serviços gerais, merendeira, arrumadeira, cozinheira e costureira.

Entre as ocupações citadas pelos alunos do sexo masculino estão: pedreiro, vigia, trabalhador braçal, construção civil, serviços gerais realizados em fábricas e indústrias. Treze alunos, representando 10%, dos homens declararam não

trabalhar por serem aposentados por idade ou apresentarem algum problema de saúde incapacitante para o trabalho.

São sujeitos de direitos, trabalhadores que tomam parte, efetivamente da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem encargos sociais já estabelecidas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os tornam diferentes dos alunos do ensino fundamental regular.

Sobre as rendas obtidas com as ocupações, verifica-se que a maioria dos alunos sobrevive com um salário mínimo por mês, representando um total de 70 alunos isto é, 57%. Quarenta e dois alunos, ou seja, 34% declararam que conseguem obter renda mensal entre um e dois salários mínimos e nove alunos, 7,4% declararam no ato da matrícula não ter renda própria.

Importante destacar que a maioria dos alunos da EJA de Pinhais é cadastrada nos Programas do Governo Federal como o “Bolsa Família”, por exemplo. Sobre as moradias ou habitações, a grande maioria vive nas regiões mais carentes do município, algumas áreas consideradas como de “invasão”, mas que atualmente estão sendo revitalizadas com a construção de casa próprias que fazem parte de programas do governo como o Pacto de Aceleração e Crescimento (PAC).

Em visita às escolas foi possível observar que das cinco escolas apenas uma pertence à região central do município, sendo que as demais são estrategicamente situadas em regiões consideradas mais carentes e que possuem a maior demanda para a EJA.

No que se refere à moradia a maioria dos alunos, 89 ou 73% de um total de 121 alunos matriculados na EJA possui casa própria e os demais moram em casas alugadas, cedidas ou com parentes.

Sobre a origem dos alunos, observou-se que a maioria tem naturalidade de outros estados do Brasil e que em geral são originários de regiões carentes como a região nordeste do Brasil, outros vieram do Estado de Minas Gerais, e um grande número era oriundo do norte do Paraná. Não por acaso os lugares do Brasil que apresentam taxas de analfabetismo elevadas.

Essas pessoas vieram em busca de uma vida melhor na região metropolitana de Curitiba, acreditando que nos estados da Região Sul, considerados mais desenvolvidos em relação a outros, teriam maiores e melhores oportunidades na

vida juntamente com suas famílias. A minoria dos alunos nasceu em Pinhais ou na região de Curitiba, mas aqui tiveram seus filhos e construíram suas vidas.

Os alunos da EJA no país são em geral pessoas com especificidades etárias, sociais e culturais, a maioria pertence às camadas populares e já vem de famílias com nenhuma ou baixa escolarização, Esta realidade coaduna com a realidade da EJA no município de Pinhais.

Haddad (1997, p.156) caracteriza os alunos da EJA como sujeitos que:

(...) trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores da vida, a maturidade de quem foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho caracteriza o grupo social de curso noturno de maneira diferenciada aos bem nascidos dos cursos regulares diurnos.

Entre as motivações que levaram estes jovens e adultos a retornarem à escola estão a vontade de aprender, a necessidade de obter certificação e aumentar a escolaridade para atender as exigências dos empregadores que exigem pelo menos a conclusão da fase I do ensino fundamental. Como a grande maioria dos alunos é composta por trabalhadores adultos, com experiência profissional ou com expectativa de inserção no mercado de trabalho, para eles a falta de uma escola ou a evasão da mesma foram fatores que os levaram ao retorno à escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de toda a legislação nacional e internacional, que afirma e protege o direito à educação, no Brasil o número de pessoas sem acesso à escola e a um bom ensino ainda é significativo.

A superação do analfabetismo ainda está distante no Brasil, considerando o número de analfabetos existentes, embora este número esteja diminuindo, falta muito para a oferta de uma educação que não se limite apenas à alfabetização, mas que efetivamente possibilite o desenvolvimento autônomo do sujeito e amplie sua capacidade de participação e transformação na sociedade.

A efetivação do direito à educação par todos os brasileiros é um desafio que atravessa séculos na história brasileira porque a educação sempre foi e continuará sendo primordial para o desenvolvimento tanto pessoal quanto social e econômico da nação.

A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil é resposta a uma demanda de aproximadamente 13 milhões de analfabetos que não completaram o quarto ano do ensino fundamental.

Por muito tempo as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos foram superficiais com práticas e ações desenvolvidas por programas e ações desenvolvidas por programas de alfabetização de adultos com vistas a eliminar o analfabetismo. Não basta eliminar o analfabetismo é necessário ir além democratizando o acesso, oferecendo condições adequadas de permanência e preparando os sujeitos demandantes da EJA para efetivamente atuarem na sociedade.

Muitas são as necessidades enfrentadas pela Educação de Jovens e Adultos no país: o tratamento de Jovens e Adultos e idosos como sujeitos de direitos, a formação dos professores de modo inicial e continuada em serviço, a escola ser mais atrativa para os jovens e adultos, melhorias nos espaços físicos e ambientação escolar, articulação da modalidade ao trabalho, maiores oportunidades, qualificação para os professores, redução nas taxas de evasão escolar.

O Brasil é um país de grandes dimensões e desigualdades e para que a Educação de Jovens e Adultos efetive-se como um direito é necessário que esteja disponível para todos os que dela precisarem: jovens, adultos e idosos.

A EJA como direito, precisa estar disponível para todos, pessoas jovens, adultas e idosas, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica ordenada na legislação nacional e ainda na perspectiva da educação ao longo da vida englobando várias dimensões como a Educação Cidadã, Educação Ambiental, Expressões Culturais e Educação para a saúde.

O estímulo às políticas de EJA exige a inferência do Poder Público, como também a articulação com outras políticas de desenvolvimento econômico, social e cultural. Assim é preciso que se considere a demanda potencial e real da EJA, se os programas ofertados são relevantes do ponto de vista social e ainda é necessário atentar para a necessidade de articulação das políticas educacionais com as políticas sociais que atendem os mesmos sujeitos.

Considera-se que não é possível a construção de um país socialmente justo se não for realizada na prática, a afirmação da Conferência Mundial da ONU sobre Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, que afirma a democracia, o desenvolvimento e o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. São conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente, quando um grande número de indivíduos, crianças, adolescentes e adultos encontra-se ainda excluídos do direito à educação.

Este trabalho destacou a importância das políticas públicas de educação de jovens e adultos, tomando por objeto de pesquisa as políticas educacionais desenvolvidas pelo município de Pinhais.

O município de Pinhais assumiu a EJA em 2002, num momento posterior a promulgação da Constituição Federal de 1988, da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de 2000, portanto em um momento em que estavam sendo colocadas em prática novas políticas educacionais para essa modalidade. Percebe-se que muitas dissonâncias aqui descritas são reflexos de uma política nacional, que vige nessa modalidade de ensino.

Um dos problemas enfrentados pelos municípios é a descontinuidade das gestões político-administrativas que quase sempre abandonam as políticas e experiências anteriores quando um novo governo assume. Em Pinhais, no ano de

2009 ocorreram mudanças nas políticas para a EJA decorrentes da troca de governantes na prefeitura.

Verificou-se nesse estudo que o município de Pinhais demonstra avanços consideráveis em alguns pontos de suas políticas educacionais para a EJA quando comparado a outros municípios: possui uma boa estrutura para atender a modalidade, possui uma proposta pedagógica específica para a modalidade, mantém professores em quantidade suficiente para o atendimento dos alunos, oferta capacitação, desenvolve políticas visando garantir o acesso e permanência dos alunos na escola, mas apresenta carências.

Um dos pontos frágeis dessas políticas diz respeito à formação dos professores que em sua maioria considerou a sua formação inicial e continuada insuficiente para atuar bem na modalidade. Ainda que a questão da formação dos professores tenha sido colocada em discussão a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/1996, a formação específica para a EJA ainda não tomou lugar de destaque nas políticas educacionais.

Portanto o município precisa dedicar-se mais ao cumprimento de seus deveres constitucionais para com a educação, oferecendo à população a educação básica sob sua responsabilidade, ou seja, dando conta de duas coisas fundamentais para a educação municipal: a garantia do direito à educação mediante a universalização e democratização do acesso e a garantia de aprendizagem, tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental nesse inclusa a modalidade EJA.

Algumas situações são consideradas relevantes para a efetividade social da EJA: orçamento, efetivação do quadro docente, efetividade da formação continuada, aprofundamento conceitual e prático da proposta pedagógica específica para a EJA, especializações em EJA para os profissionais que atuam nessa modalidade, o compromisso de alfabetizar aqueles que retornam à escola por diversos motivos, mais articulação e integração entre o ensino fundamental fase I com o ensino fundamental fase II de responsabilidade do governo estadual do Paraná.

Diante dos resultados da pesquisa evidenciou-se que ainda são poucas as referências que ligam realmente as políticas públicas do município de Pinhais às questões de direito à educação, cidadania, transformação social, embora haja referências a convênios/parcerias/permanência do aluno o que indica um compromisso do poder público municipal.

Embora o discurso sobre as políticas para a EJA no município seja voltado para o atendimento da educação enquanto um direito humano fundamental o que se evidencia na prática é mais uma preocupação em atender a legislação nacional em vigor enquanto uma obrigação do poder público municipal sem apresentar diferenciais relevantes em suas políticas para a efetivação do direito humano fundamental à educação.

Apesar do município de Pinhais ter conseguido ser declarado território livre do analfabetismo pelo MEC muito recentemente, no ano de 2012 não significa que não tenha mais analfabetos em sua população. Existe sim um residual que se manifesta principalmente na população maior de 50 anos e que denuncia a ausência de políticas voltadas para esses sujeitos, que possam atender de fato suas necessidades, posto que mesmo idosos continuam sendo sujeitos sociais, sujeitos de direitos e produtores de conhecimento.

A educação de jovens e adultos que se constitui numa estratégia de sobrevivência para aqueles que são desprovidos de justiça social ainda encontra barreiras para se efetivar como um direito de cidadania de modo que consiga garantir a essa parcela da população brasileira a permanência no sistema de ensino público e gratuito e a continuidade de estudos, adotando a educação continuada ao longo da vida, em atendimento das necessidades sociais com o prolongamento da alfabetização para o letramento que possibilite o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e participação na sociedade, possibilitando dessa forma a EJA como um direito.

Para Arroyo a organização pensada e ofertada não mais atende a educação ansiada pelos excluídos. Necessita-se de uma educação libertadora, uma formação que possa dar consistência, compreensão sobre as relações e os espaços de vivência do ser humano.

Ressalta-se que a democratização da aprendizagem e a universalização dos direitos educacionais necessitam tanto de vontade política quanto de uma sociedade civil fortalecida que possa participar efetivamente do sistema educacional e que se mude a forma de se definir e implementar as políticas e práticas educacionais, dividindo de modo mais equitativo, os recursos em geral, a fim de que a população brasileira possa de fato usufruir do direito garantido pela Constituição Federal.

Uma alternativa apontada para uma Educação de Jovens e Adultos mais significativa seria uma maior aproximação com a Educação Popular e menos com a tradição escolar dos sistemas regulares de ensino que se encontra em crise.

A pesquisa realizada atendeu ao proposto mas abre a possibilidade para pesquisas posteriores sobre as políticas públicas para a EJA. Sugere-se a abordagem de temas como o financiamento, a avaliação, a evasão nessa modalidade, as políticas públicas direcionadas para o público de mais de 50 anos de idade que, no município de Pinhais é bem expressivo, o analfabetismo residual, o tempo destinado para a aprendizagem do aluno e as condições para fazer o curso de EJA e a formação do professor.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil; avanços, perplexidades e tendências In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAAB, n.11, abr.2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Considerações sobre a Política da União para a Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislação/const/CON1988_05.10.1988/CON1988. Pdf.> Acesso em: 10 jan.2012.

BRASIL. **Lei nº9424, de 24 de dezembro de 1996**, instituiu o FUNDEF. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 23 de janeiro de 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato/2007/Lei/11494.htm. Acesso em 23 de janeiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1983. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>.> Acesso em: 10 mar.2012.

BRASIL, Ministério da Educação. INEP-IDEB. **Prova Brasil e Censo Escolar**. Disponível em <http://www.ideb.inep.gov.br>. Acesso em 16.09.2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Em>. Acesso em 10 de out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**. Volume um. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto 6.093 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a Universalização da Alfabetização de Jovens e Adultos de 15 anos, ou mais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ATO/2007-2010/Decreto/D6.093htm. Acesso em 02/07/2012

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº8. 069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 30/03/2012.

BRANDÃO, Zaia ET alii. **Evasão e repetência no Brasil**; a escola em questão. 2. Ed. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1983.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9.394/96-** Comentada e interpretada, Artigo por Artigo. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. In. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, art.13. São Paulo: Saraiva, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Parecer nº11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jul.2002

DEJA/SEED/PR, Breve histórico de educação de jovens e adultos. In: DEJA/SEED/PR. **Diretrizes Curriculares Estaduais de EJA**. Curitiba, PR: Departamento da Educação de Jovens e Adultos/SEED, 2006, p.7-20

Deliberação CME/CBA nº 02/2010 de 16/11/2010. Institui Normas e Procedimentos para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Fundamental de Ensino de Pinhais.

DELIBERAÇÃO CME/CLN nº 02/2010 de 16 /11/2010. Institui Normas e Procedimentos dos Regimentos Escolares das Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Pinhais.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo. Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da Ciência**, 2ª edição. São Paulo. Atlas, 1991.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, p.1115-1139, out.2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço panorâmico e questões emergentes nas políticas públicas de educação de pessoas jovens e adultas no Brasil**. Belo Horizonte, 2010. Texto elaborado para subsidiar o V ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo. Perspectivas. 2004, vol.18, PP.113-118.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 6. Ed. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: CORTEZ, 2009, p.1-17.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da Libertação- Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Moraes- São Paulo- SP 1980.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. Ed.; São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI Moacir, ROMÃO, José E. (orgs) **Educação de Jovens e Adultos**. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. - (Guia da escola cidadã; v.5).

GADOTTI, Moacir; Romão, José. **Educação de Jovens e Adultos. Teoria, Prática e Proposta**. São Paulo: Cortez, 2000, p.129.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.14, p.108-130, maio/jun.jul./ago.2000.
HADDAD, S. (org.)

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.104, p.5-34. 1998.

IBGE. **Censo Demográfico 2012**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 05 de fevereiro de 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).

IBGE. **Indicadores sociais: 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, n.27, 2010. 317 p. Disponível em [http:// www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 05 de fevereiro de 2012.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Brasil 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, v.30, 2010, 231p. Disponível em: <http:// www.ibge.gov.br>. Acesso em mar.2012.

IBGE. **Projeção da população do Brasil: 1980-2020**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 22 de março de 2012.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Pinhais, julho de 2012**. Disponível em: [http://: www.ipardes.gov.br/cadernos/montapdf.php](http://www.ipardes.gov.br/cadernos/montapdf.php). Acesso em 25 de janeiro de 2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Comunicado do IPEA Nº70: Evolução do analfabetismo funcional no Brasil no período de 2004-2009**. 9 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 12 de julho de 2012.

IRELAND, Timothi. **Desafios e perspectivas para a América Latina**. Apresentação. Disponível em: <http://www.mec.es/educa/rieja/>. Acesso em 24 de agosto de 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEÃO, Ermelino de. **Dicionário Histórico Geográfico e etnográfico do Paraná**. Curitiba: Vol.IV, 1994

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, MIRZA SEABRA. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Col. Docência em Formação).

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico metodológicas**. **Contrapontos**, Itajaí, v.9,n.1,p.4-16,2009

MEC; INEP. **Censo escolar: 2010**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2012.

MEC; INEP. **Sinopse estatística da educação básica**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 3 de março de 2011.

MEC; INEP; DEAES. **Sistemas de estatísticas educacionais**. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>. Acesso em 12 de fevereiro de 2012.

MEC. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasil>. Acesso em 20 de maio de 2012.

MEZZAROBBA, ORIDES; MONTEIRO, Claudia Servilha. **Manual de Metodologia da pesquisa em direito**. São Paulo: Saraiva, 2003.

MONLEVADE, João A.; SILVA, M.A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idéia, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo. HUCITEC, 1993.

OLIVEIRA, Cleiton Bueno de ET al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, M. Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2002, 192 p.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <HTTP://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em 12 de maio de 2012.

PARANÁ, **Deliberação nº 06/05, Conselho Estadual de Educação**, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado da Educação. SEED, 2006.

PARANÁ. **Programa Paraná Alfabetizado**. Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível em < <http://www.pr.gov.br/deja>. Acesso em 10 /10/2012.

PARANACIDADE. **Distribuição dos estabelecimentos produtivos do município de Pinhais, por tipo de atividade**. Disponível em <http://www.paranacidade.org.br/municipios/municipios.php>. Acesso em 01 de junho de 2012.

PAIVA, Vanilda. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. Ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PENNA, Solange. Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Município de Pinhais- PR. Pinhais, n.1, 12 jun.2012. Entrevista

PINHAIS. **Primeira Conferência Municipal de Educação**, 2010. Disponível em www.pinhais.pr.gov.br. Acesso em 13 de maio de 2012.

PINHAIS. **Lei 1059 de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação. Disponível em www.jusbrasil.com.br/legislacao/863161/lei-1059-09-pinhais-0. Acesso em 12 de fevereiro de 2012.

PINHAIS. **Histórico do Município de Pinhais**. Disponível em <http://www.pinhais.pr.gov.br>. Acesso em 23 de março de 2012.

PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta Pedagógica Curricular, 2012, Educação de Jovens e Adultos- Fase I.** Pinhais- Paraná: SEMED, 2012.101p.

POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo. (org.) **Atlas da exclusão social no Brasil.** 2. ED. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA,Eneida;MORAES; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES,Leôncio.**Educação de Jovens e Adultos:** Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JUNIOR. João dos Reis. O papel político da municipalização educacional na construção dos novos traços da sociedade civil na década de 1990. In: MARTINS, Ângela Maria;OLIVEIRA, Cleiton; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.) **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas.** Rio de Janeiro: DP&A/Apenai, 2004, p.57-83.

TOMASEVSKI, Katarina. **Los Derechos Económicos, Sociales, y Culturales:** el derecho a La educación. ONU: Consejo Económico y Social, 2004.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas,1987.

UNESCO, **Alfabetização para a vida: relatório de monitoramento global da educação para todos,** 2006. Brasília: UNESCO, 2006

UNESCO. Conferência internacional sobre educação de adultos CONFITEA V (V: 1997; Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro-**Brasília: SESI/UNESCO, 1999, 67p. (Série SESI/UNESCO- Educação do Trabalhador.). Disponível em: www.unesdoc.unesco.org/images. Acesso em 21 de agosto de 2011.

XAVIER, Aarão Paula de. **Nos trilhos do tempo:** História e Memória de Pinhais. Pinhais: Prefeitura Municipal de Pinhais, 2000, 176, p.

APÊNDICES

ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA DA EJA DO MUNICÍPIO DE PINHAIS

1. Qual é a estrutura da EJA no município de Pinhais?
2. Quem são os sujeitos atendidos pela EJA?(são adolescentes, evadidos da escola, nunca estudaram, são trabalhadores).
3. Quais são os processos de divulgação da oferta de EJA?
4. Quais são as estratégias de acesso e permanência na EJA?
5. Quem são os sujeitos que efetivamente participam da EJA? (idade, sexo, local de nascimento, atividades, interesses, motivações)
6. Quem são os demais sujeitos não atendidos?
7. Quem são os professores da EJA?
8. Quais são os principais desafios para a EJA no município?

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA EJA NO MUNICÍPIO DE PINHAIS

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Quanto tempo leciona na EJA?
3. Quais os motivos o levaram a ser professor da EJA?
4. Participa da formação continuada para trabalhar na modalidade EJA e considera suficiente?
5. Sente-se preparado para atuar na EJA?
6. Como percebe as políticas em relação aos sujeitos da EJA?
7. Quais são as maiores dificuldades em relação ao trabalho com a EJA?
8. Quais são os desafios para avançar no atendimento a EJA?
9. Quem é o seu aluno da EJA?